

Aspectos do trabalho pedagógico escolar: relações entre equipe de gestão, professores e trabalho coletivo

Aspects of School Pedagogical Work: Relationships between Management Team, Teachers and Collective work

Aspectos del trabajo pedagógico escolar: relaciones entre el equipo directivo, los docentes y el trabajo colectivo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna¹

Resumo

Este artigo apresenta resultado de pesquisa que tem por objetivo investigar a organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública municipal da Grande São Paulo, a fim de compreender possibilidades e dificuldades para a realização de um trabalho coletivo, analisando aspectos das relações estabelecidas entre professores e equipe de gestão. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com duas professoras (uma antiga na casa e uma iniciante), em uma escola escolhida por ser reconhecida como boa, a partir de seu desempenho no IDEB. O trabalho docente é compreendido a partir de Contreras, e a organização do trabalho pedagógico na escola é analisada a partir de Ball. Com as análises, foi possível identificar que o trabalho pedagógico na escola pesquisada era pautado por interações que favoreciam o individualismo e alianças pontuais, com a equipe de gestão mantendo a organização do trabalho por meio do domínio burocrático.

Palavras-chave: Gestão escolar; Organização do trabalho pedagógico; Exercício docente.

Abstract

This article presents a research result that aims to investigate the organization of pedagogical work in a school in the municipal public network of Greater São Paulo, in order to understand possibilities and difficulties for the accomplishment of a collective work, analyzing aspects of relationships established between teachers and management team. The data were collected through semi-structured interviews with the director, the pedagogical coordinator and two teachers (one oldest in the house and one in the beginning), in a school chosen for being recognized as good, based on their performance in the IDEB. The teaching work is understood from Contreras, and the organization of the pedagogical work in the school is analyzed from Ball. With the analyzes, it was possible to identify that the pedagogical work in the school studied was based on interactions that favor individualism and punctual alliances, with the management team maintaining the work organization through the bureaucratic domain.

Keywords: School management; Organization of pedagogical work; Teaching exercise.

Resumen

Este artículo presenta resultados de um estudio que tiene como objetivo investigar la organización del trabajo pedagógico en una escuela pública municipal del Gran São Paulo, con el fin de comprender las posibilidades y dificultades para la realización del trabajo colectivo, analizando aspectos de las relaciones establecidas entre docentes y equipo directivo. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas con la directora, con la coordinadora pedagógica y con dos docentes (una anciana de la casa y una principiante), en una escuela elegida por ser reconocida como buena, con base en su desempeño en el IDEB. Se entiende el trabajo docente a partir de Contreras, y se analiza la organización del trabajo pedagógico en la escuela a partir de Ball. Con los análisis, fue posible identificar

¹ Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP – Brasil. E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9665-5583>.

que el trabajo pedagógico en la escuela investigada fue pautado por interacciones que favorecían el individualismo y alianzas específicas, siendo el equipo directivo el que mantenía la organización del trabajo a través del dominio burocrático.

Palabras clave: Gestión escolar; Organización del trabajo pedagógico; Ejercicio didáctico.

Introdução

Este artigo se insere na temática da gestão escolar, com foco na organização do trabalho pedagógico. Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a gestão escolar assume centralidade nas escolas, devendo, por um lado, pautar-se por princípios democráticos, por outro, agir buscando eficiência nas ações de planejamento e organização do trabalho, coordenando o trabalho pedagógico a fim de efetivar o currículo e garantir um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas (COSTA; LIMA; LEITE, 2015).

A realização de uma gestão democrática está implicada, entre outros aspectos, na possibilidade do trabalho coletivo na escola e no envolvimento de todos os agentes escolares nas decisões educativas. Estudos como o Camargo, Jacomini e Gomes (2016) debatem dificuldades de implantação de processos democráticos nas escolas, cuja organização permanece, no mais das vezes, se dando de forma hierárquica.

O objetivo da pesquisa aqui apresentada é investigar aspectos da organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública municipal da Grande São Paulo, a fim de compreender possibilidades e dificuldades para a realização de um trabalho coletivo, analisando facetas das relações estabelecidas entre professores e equipe de gestão.

Para tanto, o trabalho docente (e nele, o trabalho da equipe de gestão) é compreendido a partir de Contreras (2012), que argumenta sobre as especificidades a ele relacionadas, e estabelece três dimensões de sua profissionalidade: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional. Entende-se o trabalho docente pautado por valores educativos e por compromissos estabelecidos socialmente. Para o autor, a possibilidade de execução da docência pautada por finalidades educativas voltadas à defesa de valores relacionados ao bem comum e à emancipação dos alunos se dá no debate coletivo entre todos os envolvidos em sua realização.

O trabalho coletivo é entendido a partir de Zeichner (2002), para quem o isolamento que caracteriza a docência necessita ser rompido, a fim de se obter uma compreensão compartilhada dos problemas enfrentados, relacionando-os a aspectos mais amplos, para que seja possível a sua superação, levando-se em conta os objetivos educacionais.

A organização do trabalho pedagógico na escola é analisada a partir de Ball (1989), ao apontar a relevância de se questionar as formas como ocorre o controle do trabalho na escola e sua determinação política, com foco nas formas de dominação e relações de poder presentes no cotidiano da escolar, expressas em disputas por interesses. Para tanto, atenta-se para facetas das dinâmicas escolares e das relações estabelecidas entre a equipe de gestão e os professores, de forma a captar os conflitos e diversidade de metas que permeiam a consecução dos objetivos educacionais.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas (LAVILLE; DIONE, 1999), realizadas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com duas

professoras (uma antiga na casa e uma iniciante)², em uma escola escolhida por ser reconhecida como boa, a partir de seu desempenho no IDEB³. A pesquisa tem abordagem qualitativa, tal como definido por Bogdan e Biklen (1994), atentando-se para os sujeitos e suas razões, dando a ver aspectos das relações estabelecidas na escola, de seu ponto de vista.

O texto está organizado em duas partes. Num primeiro momento, debate-se a especificidade do trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico na escola, para em seguida apresentar as análises dos dados coletados.

Trabalho docente e organização do trabalho pedagógico na escola

Contreras (2012) discute a especificidade do trabalho docente, para ele estabelecida a partir de capacidades intelectuais e morais exigidas aos professores, em decorrência de responsabilidades e expectativas sociais depositadas na escola. A profissionalidade diz respeito, então, à obrigação moral nele implicada, referida à emancipação individual e social dos alunos; ao compromisso com a comunidade, estabelecido tendo como norte a da defesa de valores voltados para o bem comum; e à competência técnica, que deve ocorrer a partir de reflexões sobre condicionantes institucionais e ideológicos que incidem sobre a escola. Ou seja, é trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio. Para tanto, necessita pautar-se por autonomia educativa estabelecida a partir de debate coletivo e reflexões sobre a prática cotidiana, no confronto com as finalidades educativas da escola. O autor, no entanto, destaca que na atualidade o trabalho docente está submetido à organização administrativa do ensino e ao controle técnico, pautado por relações institucionais burocráticas, em prática instrumentalizada, rompendo-se a necessária relação entre a prática e as finalidades educativas da escola, do que decorre a impossibilidade de exercício autônomo da docência.

Sobre esse aspecto Ball (2002) ressalta a profissionalidade docente substituída pela responsabilização, competição e individualização. As ações pedagógicas passam a ser regidas por princípios centrados nos resultados. O fim da ação é o desempenho organizacional, e não uma finalidade educativa pautada pela justiça social. Ainda, cabe considerar o apontado por Hargreaves (1998), ao discutir a sobrecarga que se impõe aos docentes, que deverão atingir uma perfeição pedagógica inalcançável, sendo responsabilizados pelo fracasso dos alunos.

Neste artigo, ao se estabelecer o foco na organização do trabalho pedagógico na escola, entende-se, a partir de Rockwell e Mercado (1986), que as relações institucionais são faceta importante deste trabalho, configurando as práticas educativas.

Indica-se relevância de se investigar as compreensões sobre o trabalho pedagógico escolar manifestas por professores e gestores (LIMA, 2003), uma vez que a escola se

² As entrevistas compõem Pesquisa de Pós-Doutorado realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2016.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) para medir a qualidade de ensino no território nacional.

movimenta a partir de planos para a ação que têm por base a compreensão que os sujeitos possuem sobre o fazer escolar.

Entende-se ainda que a compreensão que os sujeitos possuem sobre seu trabalho se relaciona, entre outros aspectos, a características próprias à organização escolar, que se estabelece tendo por base estruturas formais, não formais e também informais que regem seu cotidiano. Para o autor (LIMA, 2003), na escola estão presentes estruturas formais de organização do trabalho pedagógico dadas pela administração central, que apresentam regulamentos claros e de caráter impositivo. Também, por meio de estruturas não formais, que podem ser escritas ou verbais, e que se estabelecem a fim de garantir o cumprimento das regras formais. Já as estruturas informais se organizam a partir de regras circunstanciais, que se estabelecem a fim de resolver um problema específico. Esse modo de compreensão das estruturas presentes na escola auxilia na investigação dos arranjos estabelecidos para a realização do trabalho escolar, bem como a compreensão que os sujeitos possuem sobre seu próprio trabalho.

Ainda, considera-se que as ações estabelecidas pela equipe de gestão possuem um sentido político, que se faz necessário captar. Ao debater o trabalho da equipe de gestão, Souza (2009) o enfatiza como instância de poder, no que se refere ao seu aspecto administrativo e burocrático, ou seja, como representante do poder instituído na escola, mas cujo cotidiano é permeado por disputas e relações de poder.

Ao se investigar o trabalho coletivo nas escolas, cabe atentar para as dificuldades implicadas em sua efetivação.

Pimenta (1993), ao discutir o trabalho coletivo nas escolas, destaca sua relevância para a concretização dos objetivos educacionais e sinaliza para as dificuldades a serem enfrentadas, destacando a centralidade da equipe de gestão.

Dentre as dificuldades referidas ao trabalho nas escolas, no contexto das reformas neoliberais, Oliveira (2004) aponta novas formas de regulação que incidem sobre os docentes, chamando atenção para a precariedade das condições de trabalho nas escolas. Cunha (2015) evidencia a centralidade das condições de trabalho para a efetivação do trabalho coletivo nas escolas, de modo a favorecer a colaboração para enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano escolar. Ainda, há que se considerar que, como a firma Ruiz (2008), existe nas escolas uma sobreposição da lógica da individualidade, em estrutura marcada por uma organização burocrática, aspecto a ser considerado ao discutir a construção de propostas coletivas pautadas em instâncias colegiadas representativas.

De acordo com Hargreaves (1998), frente à intensificação do trabalho docente, a exigência do trabalho em grupo muitas vezes se realiza como uma mera formalidade, não contribuindo para que de fato ocorra como uma construção compartilhada e que, no entendimento de Fusari (1993), possua pontos de partida e de chegada que sejam debatidos e acordados coletivamente.

Ao investigarem a realização do trabalho coletivo nas escolas Boy e Duarte (2014) identificam a existência de arranjos e estratégias que se restringem ao enfrentamento de aspectos práticos presentes no cotidiano, estando assim distante de uma realização que favoreça uma gestão compartilhada. Há que se considerar que sua realização se relaciona

à figura do coordenador pedagógico, cuja atividade, na atualidade, refere-se muito mais à disseminação de medidas oficiais e controle dos docentes, que à articulação do trabalho pedagógico de forma colegiada e participativa (FERNANDES, 2012).

Como afirmado, o trabalho coletivo nesta pesquisa é compreendido a partir do exposto por Zeichner (2002), ao destacar a relevância da docência compartilhada a fim de se realizar os objetivos educacionais das escolas. Além dos aspectos objetivos necessários à sua concretização, como por exemplo o empenho da equipe de gestão e a existência de horários planejados para tal, entende-se que se relaciona também ao engajamento dos professores, necessitando ser compreendido em sua dimensão subjetiva, tal como explicitado por Weigert, Vilani e Frei (2005).

A escola, os sujeitos e as compreensões sobre as ações pedagógicas e o trabalho coletivo

A escola investigada é pequena, contando com quatro salas de aula funcionando em cada período (matutino, vespertino e intermediário). Atende crianças do ensino fundamental I. Situa-se próxima a uma avenida importante, em bairro de classe média, com boa infraestrutura (bancos, comércio). Catarina⁴ (diretora, formada em pedagogia) e Maria (coordenadora, cursou o magistério), à época da realização das entrevistas⁵, compunham a equipe de gestão da escola, que estava sem vice-diretora. Ambas entendiam que o trabalho de gestão deve ser realizado em parceria. Catarina estava há um ano na escola, e Maria há 26 anos, sendo há 14 anos como coordenadora e os demais como professora. A entrevista foi realizada com as duas ao mesmo tempo, por exigência da diretora, evidenciando uma certa insegurança de sua parte.

Além da equipe de gestão, duas professoras foram entrevistadas, uma com mais tempo na docência e uma professora iniciante. Cláudia, docente do período matutino, possuía vinte anos de experiência como professora, sendo quinze anos naquela escola. Márcia era professora do intermediário, possuía dois anos de magistério, sendo um naquela escola. Ambas eram formadas em pedagogia.

Ao interrogar-se a equipe de gestão sobre como se organizavam a fim de dar andamento ao trabalho pedagógico, Maria afirmou existir uma parceria entre direção e coordenação: “[...] a gente procura assim, fazer um trabalho sempre conjunto, sempre conversando, vendo o que é melhor para a escola, conversando com os professores”.

Para elas, o trabalho na gestão possui uma especificidade e, ao possibilitar uma visão de conjunto da escola, necessária para que funcione de forma harmônica, ponto de vista que, para elas, as professoras não possuem: “É totalmente diferente. Uma coisa é você olhar para a sala de aula, e naquele período em que elas trabalham. E você tem uma visão da escola como um todo. Cada um vê a sua parte. E a nossa visão é que a escola funcione realmente como uma escola. (Maria)”.

⁴ Todos os nomes são fictícios.

⁵ As entrevistas foram realizadas em 2016.

Entendiam e aprovavam a forma hierárquica e burocrática de funcionamento da escola que, para elas, legitimava suas atuações. Isso ficou claro ao se manifestarem sobre o papel da Secretaria da Educação no comando da organização do trabalho nas escolas, evidenciando a existência de estruturas formais na realização do trabalho pedagógico, tal como expresso por Lima (2003):

Você não tem total autonomia, né! Tem coisas que não dependem de você decidir, de você executar. E aí você tem que pedir, né, autorização.... Consultar, né! Tem uma estrutura. Mas até um certo ponto você tem sim autonomia. Então, você consegue resolver muitas coisas sem pedir ajuda. E tem coisas que não dependem da Secretaria, então, que você pode dar conta. Mas tem coisas que não dependem de você. E você é obrigado consultar! Tem uma linha, como em tudo. (Maria).

O fato de estarem respaldadas pela Secretaria da Educação as auxiliava no enfrentamento de embates com as professoras na escola. Mas, também identificavam cobranças que, de todo modo, entendiam que deveriam existir: “Eu sinto que é mais de cobranças, assim, em alguns aspectos. A escola tem que funcionar, e precisa desse norte. (Catarina)”.

A necessidade de cumprir as determinações vindas da Secretaria da Educação era inclusive percebida por Cláudia, uma das professoras entrevistadas que, de todo modo, ressaltou a existência de uma certa independência em suas ações, dando a ver traços de estruturas não formais, tal como expresso por Lima (2003)

Então.... Assim.... Tem um combinado, um combinado da escola, e que segue sempre o que vem da Secretaria, mas você vai respeitar o combinado do seu jeito. [...]. A coordenadora até tenta, ela fala: “vamos lá, vamos trabalhar”. Mas eu acho que a gente conseguiu aqui nessa escola, é, conjuntamente com o coordenador, separar um pouco, o que é preciso dar conta. (Cláudia).

Como afirmado, a escola investigada funcionava em três períodos, matutino, intermediário e vespertino. O período intermediário contava com maior rotatividade de professores. Já nos outros dois períodos a média de tempo de casa das professoras era de 15 anos, e as professoras mais antigas, segundo a equipe de gestão, eram as mais resistentes ao trabalho coletivo:

E assim, a nossa escola, é...., tem professoras muito antigas aqui. Pessoas que trabalham há muito tempo. As mais antigas seriam as da manhã, tem uma com quase 30 anos, outra tem onze, outra tem quinze, então assim, já tem uma certa visão.... Elas estão numa zona de comodismo, têm uma certa resistência. Então a nossa dificuldade maior é essa. (Maria).

Tem um período que é mais resistente ao trabalho coletivo, assim... São as professoras mais antigas.... Eu não sei se é por essa questão de.... Tantas gestões, né, que às vezes as pessoas se apropriam e vão querendo tomar conta, né! (Catarina).

Segundo a equipe de gestão, elas sentiam muitas dificuldades para integrar os três períodos em funcionamento na escola. Nas palavras de Catarina: “O período da manhã é uma coisa, o da tarde é outra.... Porque a gente tem que ser uniforme, né. Porque todos têm o mesmo direito”.

Procuravam estabelecer consensos entre as professoras, mas não por meio de um debate coletivo. Como afirmaram, faziam convencimentos individuais, muitas vezes incidindo sobre professoras que exerciam alguma liderança sobre as demais, como elas mesmo afirmaram, comendo pelas beiradas, evitando confrontos e debates coletivos, tentando vencer as resistências aos poucos, a fim de fazer valer as regras burocráticas para o bom andamento do trabalho pedagógico:

Eu acho que você tem que ter a sensibilidade. Eu acho que o primeiro ponto é você deixar a pessoa falar, expor sua ideia, e não você chegar assim, determinando. Você tem que deixar a pessoa falar primeiro, e você..., aos pouquinhos.... Digamos assim, comendo pelas bordas, você tem que tentar fazer a pessoa mudar de alguma maneira. Porque se você chegar na pessoa já dando a sua opinião e determinando, ela não aceita. E assim, a nossa escola, é..., tem professoras muito antigas aqui. (Maria).

Mas assim, pelo menos eu senti, pelo pouco tempo que eu estou aqui, que com diálogo, conversando, como ela diz, a gente tem que ir comendo pelas beiradinhos e devagar, mas é possível.... Você ir trazendo a pessoa, ali.... (Catarina).

Isso porque entendiam que as professoras buscavam fazer valer sua opinião pessoal a fim de defender, muitas vezes, interesses corporativos, e não necessariamente os interesses das crianças. Ao serem interrogadas sobre a possibilidade de instauração de processos democráticos, afirmaram ser muito difícil naquela escola:

Porque, é complicado, né, porque a democracia, a gente acha que é a maioria. Só que nem sempre a maioria está pensando no bem de todos. E é um dilema que a gente até discutiu a semana passada. (Catarina).

É, porque democracia às vezes para você é uma coisa e para mim é outra. Democracia até o ponto que eu consigo tudo aquilo que eu quero. Agora você respeitar a opinião do outro e pensar no consenso.... Aí é que é difícil, né. Porque, como ela falou, de repente a pessoa não tem maturidade para pensar o que é melhor para o aluno. (Maria).

Citaram como exemplo a realização, ou não, de festas na escola, ou mesmo a possibilidade, ou não, de realização de passeios extraclasse, assuntos que geravam disputas e embates entre os professores e a equipe de gestão. De acordo com Catarina, “é complicado lidar com o ser humano”.

Com a realização das entrevistas ficou evidente que a equipe de gestão tinha muita dificuldade para legitimar sua atuação frente à equipe de professores, e para conseguir estabelecer um trabalho coletivo na escola. Catarina entendia que tal enfrentamento se dava pelo fato de ela ser jovem e possuir pouca experiência como diretora. Já Maria entendia que a resistência das professoras em relação a ela se dava porque ela não possuía nível superior. De todo modo, valorizavam as professoras e seu empenho para com os alunos:

É um grupo de 14 professores. Fora o especialista. Três períodos. Vai aumentar agora mais duas salas para 2017. De 12 salas vai para 14. É um grupo, eu falo assim, é muito forte, em todos os sentidos. Elas são supercapacitadas, excelentes professoras, conhecem seus direitos.... E aí, cobram mais de mim, concorda? (Maria).

A equipe de gestão afirmou conduzir o trabalho na escola de modo a respeitar o trabalho individual de cada professora, evidenciando ausência de trabalho coletivo.

Tal forma de atuação da gestão era percebida pelas professoras como uma falha. Do ponto de vista de Cláudia, não havia trabalho coletivo na escola porque a equipe de fato não conseguia se impor: “Na verdade, as reuniões coletivas não são espaços de troca. A coordenação sempre tenta até, mas é pouco tempo, não sei, não acontece. [...]. Não, na verdade, no dia a dia, não. Cada um cuida do seu. (Cláudia)”.

De acordo com a professora, existia um combinado na escola, que era o de seguir as determinações da Secretaria da Educação, em termos do currículo e das ações a serem realizadas na sala de aula. Ao ser interrogada sobre se existia algum trabalho coletivo entre os professores e com a coordenação, e se a coordenadora se empenhava em discutir as ações pedagógicas a serem efetivadas na escola, ela assim me respondeu:

Ao modo dela, mas ela tem outras preocupações também, tem os alunos, os pais.... Mas já fizemos conversas em grupo, com a coordenação, dos conteúdos, e de como trabalhar. Mas na hora que o professor vai lá para sala de aula, nem sempre os combinados acontecem. Nenhum professor gosta que fale: tem que ser assim, tem que ser assado. Ninguém gosta de muito controle. (Cláudia).

Cláudia considerava possuir autonomia para desenvolver a docência na sala de aula, aspecto de seu trabalho que a estimulava e motivava. Ao ser perguntada sobre a autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, ela assim respondeu: “Ah, tenho, uma das coisas que mais gosto é dessa liberdade, em relação ao que se faz na sala de aula. Eu gosto disso, sinto que a sala de aula é um espaço onde eu posso me expressar, de dar a minha opinião, de ouvir ideias contrárias, eu gosto disso. (Cláudia)”.

Evidencia-se que, para a professora, ter autonomia significava poder pautar o trabalho educativo com os alunos a partir de seus princípios e ideias, indo na contramão do estabelecido por Contreras (2012), para quem a autonomia no trabalho docente só é possível no debate coletivo, a partir de valores educacionais socialmente estabelecidos.

Ainda sobre autonomia, Cláudia ponderou que a coordenação tentava controlar os docentes, como ela mesmo afirmou, “Acho que uma tentativa de controle”, que não se efetivava. Para ela, o controle se dava pelas avaliações externas:

Na avaliação principalmente. Fala-se que não é para avaliar, que não pode excluir, não é uma avaliação excludente. Porém, tem uma avaliação de nota, uma avaliação de nota do professor. Então, se você não der o conteúdo, fração, gráficos, números decimais, porque você privilegiou, sei lá, as quatro operações, para ele saber fazer contas, aí quando vem uma provinha Brasil, uma prova do INEP, ele não vai dar nota para o aluno, mas vai aparecer o nome da escola, vai aparecer o nome do professor... E isso queima o filme, o diretor chega lá na secretaria da educação e nossa, sua escola, todo o mundo quer saber o que aconteceu. (Cláudia).

Já Márcia, professora com menos tempo na escola, ponderou que gostaria de ter mais espaços para trocas com seus colegas:

Tem que ser coletivo, tem que ser coletivo. Até para conseguirmos enfrentar os problemas. Sozinha é complicado.... Tem horas que fica muito difícil. Quando temos problemas com

os alunos, muitas vezes não temos apoio da coordenação. Você tem que se virar, e pronto. Deveria ter um trabalho unindo os professores. É um coletivo, assim, o trabalho da educação é um trabalho que tem que ser conjunto. Dentro da escola em si, precisa ter, não tem como fazer as coisas sozinho, então a gente precisa ter um respaldo, professores que estejam juntos, porque muitas vezes os professores também, cada um entra na sua sala se fecha e quer cuidar de lá e esquecer as outras, e não tem como. É muito complicado isso. Se afasta, te isola, e não é assim, a escola é um coletivo. (Márcia).

Na ausência de espaços coletivos para trocas e apoio mútuo, se sentia sozinha: “Eu me sinto mais sozinha mesmo. É geralmente o que as professoras falam, assim, a gente tem até um ideal em busca, mas é difícil né! (Márcia)”.

Percebia as dificuldades de realização do trabalho coletivo na escola, entendendo ser por falta de tempo, mais que por falta de habilidades da equipe de gestão ou boicote das colegas: “É difícil, até porque as outras professoras também tão ali envolvidas, né, com as suas coisas, aqui a direção também tem muitos afazeres e tal, a gente fica um pouco sozinha sim. (Márcia)”.

Já Cláudia, mais antiga na docência, ponderou que não se sentia sozinha, e que as professoras se ajudavam, se necessário, não sendo preciso a organização de espaços para tal, evidenciando a existência de estruturas informais (LIMA 2003) para esse aspecto da realização do trabalho pedagógico: “Às vezes sim, às vezes não, é na porta, dá um jeito, olha isso aqui professora, trabalhei isso aqui, pega a cópia, a professora vai olhar, lógico que ela tem. (Cláudia)”.

Ademais, observou que nem sempre os professores estão dispostos a se ajudar, no mais das vezes trabalhando em ambiente de competição, tal como previsto por Ball (2002): “Às vezes tem que se fechar para alguma coisa, dizer não, essa coisa é minha, essa experiência é minha, isso foi meu, eu acho que precisa. O professor mais esconde que mostra (Risos). Acho que tem uma certa competição. (Cláudia)”.

O encontro das professoras para trocas de experiência e para a formação em serviço deveria ocorrer nos espaços de sua jornada de trabalho destinados para tal, qual seja, a Hora Atividade (HA)⁶ realizada nas escolas. Ao interrogar a equipe de gestão sobre o funcionamento da HA, Catarina afirmou ser muito difícil sua realização: “E aqui é complicado a questão da Hora Atividade. Tem três horas atividade por dia, porque são três períodos, né. Então, os professores, a gente nunca consegue reunir todos. Então, fica ainda mais difícil. (Catarina)”.

De acordo com Maria e Catarina, a formação continuada dos professores se dava em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, por isso, entendiam que essa não era uma responsabilidade da escola. Para elas, as horas de trabalho coletivo na escola eram espaços para as professoras organizarem suas rotinas, individualmente, evidenciando a existência de estruturas não formais (LIMA, 2003). Ao serem interrogadas sobre como a HA era organizada na escola, a coordenadora respondeu da seguinte forma:

Então nós temos aqui de segunda, terça e quinta-feira. Na sexta-feira é mais para as professoras que ampliaram a jornada, que não são todas. Então na segunda-feira, na terça e na quinta seria a proposta que tivesse formação nesses três dias. Só que na verdade,

⁶ O horário de trabalho coletivo na escola nesta rede é denominado Hora Atividade (HA).

nós sabemos assim, o professor tem que ter um tempo para ele corrigir, não tem como ele fazer isso na sala. Então nós organizamos assim, num dia da semana, na segunda-feira, fica para atendimento aos pais, e nos outros dias elas fazem as atividades que elas querem. Corrigem, pesquisam, preparam, tem computador aqui. (Maria).

Ainda, afirmou que, se necessário, utilizava a terça-feira como espaço de formação:

Aí na terça-feira fica assim para eu fazer uma formação com elas, quando for preciso. E então a gente costuma fazer assim, como eu fico nas salas, e costumo observar o que elas mais necessitam. E como tem o semanário, a gente vista o semanário.... A gente sabe que é o planejamento, então quando eu vejo que está pegando mais eu procuro tentar ir mais para aquele lado. (Maria).

De acordo com Maria, esse tempo era aproveitado pelas professoras em suas tarefas, que são muitas, justificando que assim elas não precisariam levar serviço para casa: “E se você observar, elas trabalham mesmo, elas não ficam assim paradas, elas procuram fazer alguma coisa para aproveitar o tempo. E tendo esse cronograma elas já sabem assim que naquele dia elas têm que para um pouquinho, né. (Maria)”.

Por fim, admitiram existir na escola certa resistência para o estabelecimento de ações de formação em serviço e para a realização de um trabalho coletivo: “Porque você sabe, né, tem professor que não está nem aí, acha que não precisa.... Mas sempre tem aqueles que acham que estão precisando, e de repente vão usar aquilo daquele momento na sala, né. Então, é mais ou menos assim que a gente trabalha. (Maria)”.

A equipe de gestão entendia que a escola era tradicional em seus modos de organização do ensino e das normas de conduta dos alunos, pautando-se por regras rígidas. Ainda, que dentro das regras estabelecidas, cada professora tinha liberdade para trabalhar ao seu modo: “Assim, não importa se é tradicional, se é construtivista, o importante é dar conta das crianças aprenderem. Se você pegar um pouquinho de cada método, vai em frente! (Maria)”.

Como já assinalado, a professora Márcia se ressentia da não utilização da HA como espaço de debate coletivo. Ao ser perguntada sobre se os momentos de HA contribuíam para aproximar os colegas, ela assim respondeu: “Acho que ajuda um pouco, mas na verdade temos pouco tempo para conversas, no geral, a reunião é mais informativa, mais para dizer o que é preciso fazer, não sei, não tem muita discussão. (Márcia)”.

E para Cláudia, as trocas existiam porque os professores se empenhavam para isso, quando fosse necessário: “Quando o professor troca, ele mesmo se esforça para isso. [...] É engraçado, às vezes esse lado coletivo aparece. (Cláudia)”.

Como visto, sobre as dificuldades de realização de trabalho coletivo, por um lado a equipe de gestão percebia certa resistência por parte das professoras mais antigas na escola. Por outro, as professoras entrevistadas identificaram falta de habilidade da equipe de gestão para a realização de um trabalho mais coletivo na escola. Tais aspectos dificultavam a concretização da profissionalidade docente, tal como postulado por Contreras (2012), que entende o professor como um intelectual crítico, com atuação pautada em debate coletivo a fim de se concretizar as finalidades educativas escolares, no enfrentamento das desigualdades sociais. Ainda, Cláudia, a professora pesquisada que

possuía mais tempo de casa, deixou claro na entrevista que era autossuficiente e que tinha capacidade para realização de seu trabalho de forma autônoma, sem interferência da equipe de gestão.

Essa forma de compreensão do trabalho docente de forma individualista dificultava a realização de debates na escola sobre as finalidades educativas, que são sociais. Disso decorria que as professoras pautavam seu trabalho a partir de valores pessoais. Tal aspecto se manifestou ao se interrogar sobre as finalidades da escola. Tanto as professoras quanto a equipe de gestão manifestaram possuir percepção sobre as finalidades educativas da escola pautada por uma moral pessoal e referida à pertença de classe⁷, permeada por valores como o individualismo e meritocracia, além de referida a facetas ideológicas presentes no discurso educacional.

Maria esboçou percepção da escola como espaço para amenizar a pobreza e oferecer às crianças alguma oportunidade de inserção no mundo. Demonstrou uma forte preocupação com as crianças, para ela o foco da atuação de todos que estão na escola:

Então, tem criança que se não tiver o apoio da escola, não tem em casa. A verdade é essa. A escola é a única chance. Tem criança que nem tem na verdade, não tanto agora, que não tem nem alimentação em casa. Vinha na escola para comer. [...]. A escola hoje ela é tudo. Você tem que cuidar da saúde da criança. [...]. Você tem que dar conta de várias coisas! Antigamente a criança vinha só para aprender a ler e escrever o básico. Mas hoje não, porque a criança vem a cada dia mais cedo ingressando, não é verdade? Então assim, a escola não é mais um espaço para você aprender o conteúdo. A escola está preparando você para o mundo em todos os sentidos, né. Você não prepara o aluno só para a escola, você prepara para depois da escola. Não é verdade? (Maria).

Com o que Catarina concordou: “Eu também.... É as crianças estarem aprendendo, né. [...]. E num clima legal! Para poder trabalhar com prazer.... Um ambiente de felicidade, né! (Catarina)”.

Em relação às professoras, ficou evidente a ideia de salvação do mundo pela educação, a partir de uma moral de classe. As professoras possuíam a chave da boa conduta, da forma correta de se portar para vencer na vida, e deveriam ensinar às suas crianças, vindas de famílias desorganizadas:

Eu vejo que temos um ideal, que podemos batalhar por um mundo melhor. Na sala de aula, você lida com muitas crianças, crianças com muito problemas. (Márcia).

Então, eu acho que o mais eu gosto é saber que posso ensinar para essas crianças um caminho na vida deles. Então, não é só ensinar a ler e escrever, é ensinar que elas podem ser melhores. (Cláudia).

De acordo com Charlot (1979), o discurso pedagógico realizado na escola é essencialmente moralizador, ao estabelecer consensos sobre como educar os alunos. Ainda, funciona como ideologia, ao ressaltar aspectos de uma suposta essência humana, referidos a interesses de classe. Bisseret (1979) também ressalta faceta ideológica das aprendizagens escolares, a partir do discurso do dom e esforço individuais.

⁷ Estudos como o de Costa (1995) posicionam os professores da educação básica nas classes médias.

Algumas considerações

A investigação das concepções da equipe de gestão e das professoras investigadas nesta pesquisa evidenciou a organização do trabalho pedagógico marcado por disputas de interesses e relações de poder. Evidenciou ainda dificuldades para a realização de trabalho coletivo, a fim de se buscar soluções para os problemas enfrentados no dia-a-dia, o que torna distante a experiência dos que ali trabalham do apontado por Beane e Apple (2001), em seu argumento por escolas democráticas.

Como destacado por Ball (1989), o papel da equipe de gestão é decisivo e, no caso desta pesquisa, a coordenadora e a diretora não conseguiam encontrar caminhos para exercer uma liderança que fosse além de fazer valer o legitimado pela hierarquia burocrática à qual a escola está submetida. A percepção das professoras sobre as relações estabelecidas na escola evidenciou a existência de uma forma de organização do trabalho pedagógico que favorecia individualismo e alianças pontuais, mantendo-se essa organização por meio do domínio burocrático, respeitando-se as regras estabelecidas pela Secretaria da Educação por meio de arranjos formais, informais e não formais tal como discutido por Lima (2003). Ainda, se apresentou pautada pela prática de conchavos e adesões obtidas por meio de negociações pessoais entre os professores e a equipe de gestão, tendo como mote a manutenção de interesses pessoais, e não o bem coletivo (BALL, 1989).

As relações estabelecidas na escola entre a equipe de gestão e os professores não favoreciam a realização do trabalho coletivo. Tampouco, favoreciam o desenvolvimento de um trabalho autônomo, posto ocorrer de forma alienada, submetido a processos ideológicos e disputas de interesses individuais. Para Contreras (2012), a autonomia é uma exigência da profissionalidade docente, devendo estabelecer-se a partir de debate coletivo e reflexões sobre a prática cotidiana, no confronto com as finalidades educativas da escola, socialmente estabelecidas.

A pesquisa aponta para a relevância de se investigar as relações estabelecidas na escola, uma vez que a trama organizativa e social da escola pode impor limites ao trabalho do professor. Entende-se ser relevante a explicitação e análise dessas questões a fim de, entre outros aspectos, se traçar esforços para sua superação, especialmente em momentos de formação inicial e continuada dos educadores.

Referências

BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela*: hacia una teoría de la organización escolar. Trad. Néstor Miguez. Barcelona: Paidós/ MEC, 1989.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n.2, p. 03-23. 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

BEANE, J. A.; APPLE, M. W. O argumento por escolas democráticas. In APPLE, M.; BEANE, J. A. (Org.). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 9-43.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (org.). *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 30-67.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.04, p. 81-104, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QNgY6h5Jyhwhf7S8jgkStCC/>. Acesso em 21 set. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF; Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 fev. 2017.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A.; GOMES, M. O. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 08, n. 16, p.380- 393, jul. / dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/626/pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L.; LEITE, M. C. S. R. A construção da profissionalidade do gestor: concepções e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Pernambuco, v. 31, n. 1, p. 64-84, jan. /abr. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58915>. Acesso em: 21 set. 2018.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, R. C. O. B. As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica. *Horizontes*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 63-72, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/118>. Acesso em: 21 set. 2018.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4ddkdyjxGy7C4BmcTrQ9TTB/>. Acesso em: 21 set. 2018.

FUSARI, J. C. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. *Série Ideias*, Brasília, n. 16, p. 69-77, 1993.

HARGREAVES, A. *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc. Graw-Hill, 1998.

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 21 set. 2018.

PIMENTA, S. G. Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola. *Série Ideias*, Brasília, n. 16, p. 78-83, 1993.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación – DIE, 1986.

RUIZ, M. J. F. Trabalho coletivo na escola pública: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko. *Org & Demo*, Marília, v.9, n.1/2, p. 223-240, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/62>. Acesso em 21 set. 2018.

SOUZA, Â. R. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 49, n. 2, p. 1-12, abr. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2101>. Acesso em: 21 set. 2018.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREI, D. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. *Ciência & Educação*, Baurú, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SFChcM5p7M9LxqgWM9thTHv/>. Acesso em: 21 set. 2018.

ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-32.

Como citar este documento:

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Aspectos do trabalho pedagógico escolar: relações entre equipe de gestão e professores e trabalho coletivo. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e8991, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.8991>.