



Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção

Beatriz Gomes Nadal

Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Praça Santos Andrade, 1, 84010-330, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.
E-mail: beatrizgnadal@gmail.com

RESUMO. A pesquisa problematizou a cultura existente no trabalho de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas. Teve como objetivos apontar noções sobre a dinâmica cultural associando-a à cultura profissional dos coordenadores; conhecer as características do trabalho por eles desenvolvido no interior das escolas públicas; e ainda contribuir para os processos de reflexão profissional de coordenadores pedagógicos que atuam na gestão/coordenação escolar. Desenvolveu-se na perspectiva qualitativa de tipo interpretativo. Revelou que as escolas partilham de valores ligados à burocracia, embora esta se apresente em franca disfunção, podendo significar resistência ou tentativa de superação frente a uma organização carente de uma nova racionalidade. Quanto à coordenação pedagógica de tais organizações, inferimos que o trabalho que mais se evidencia é o da coordenação das inconsistências da burocracia existente, ainda não tendo se revelado de forma plena a coordenação político-democrática do esforço humano coletivo por meio da formação continuada, reflexiva e colaborativa na escola.

Palavras-chave: escola; cultura escolar; administração escolar; coordenação do trabalho pedagógico.

Culture, school organization and pedagogical coordination: areas of intersection

ABSTRACT. The research problematized the existing culture in the work of pedagogical coordinators who work in public schools. The objectives are to point out notions about the cultural dynamics associating it with the professional culture of the pedagogues; to know the characteristics of the work developed by the pedagogues and also contribute to the processes of professional reflection of pedagogues who act in the school management / coordination. It is developed from the perspective qualitative approach of the interpretative type. It shows that schools share values linked to bureaucracy, even if it presents itself in a frank dysfunction, and it means resistance or attempt to overcome it in the face of an organization lacking a new rationality. As for the pedagogical coordination of these organizations, we infer that the work that is most evident is coordinating the inconsistencies of the existing bureaucracy, although the political-democratic coordination of collective human effort has not been fully revealed through continuous, reflexive and collaborative in school.

Keywords: school; school culture; school management; coordination of pedagogical work.

Cultura, organización escolar y coordinación pedagógica: espacios de intersección

RESUMEN. La pesquisa problematizó la cultura existente en el trabajo de coordinadores pedagógicos que actúan en escuelas públicas. Tuvo como objetivos apuntar nociones acerca de la dinámica cultural la asociando a la cultura profesional de los pedagogos; conocer las características del trabajo desarrollado por los pedagogos en el interior de las escuelas públicas y, también, contribuir para los procesos de reflexión profesional de pedagogos que actúan en la gestión/coordenación escolar. Se desarrolla en la perspectiva cualitativo del tipo interpretativo. Reveló que las escuelas comparten valores relacionados a la burocracia, aunque esta se presente en franca disfunción, pudiendo significar resistencia o tentativa de superación frente a una organización carente de una nova racionalidad. Cuanto a la coordinación pedagógica de estas organizaciones, inferimos que el trabajo que más se evidencia es el de la coordinación de las inconsistencias de la burocracia existente, aun no teniendo se revelado de forma plena la coordinación político-democrática del esfuerzo humano colectivo por medio de la formación continua, reflexiva y colaborativa en la escuela.

Palabras-clave: escuela; cultura escolar; administración escolar; coordinación del trabajo pedagógico.

Received on February 16, 2018.

Accepted on September 17, 2018.

Introduzindo a questão: a cultura escolar¹

A cultura é um fator inerente às instituições, um conjunto de significados, crenças, valores, formas ritualizadas de realizar o trabalho que se produz a partir da capacidade humana de sentir sua experiência no mundo, atribuindo-lhe sentidos que passam a ser partilhados em um grupo ou comunidade. Nas instituições escolares, a cultura influencia fortemente o modo pelo qual as pessoas compreendem o papel da educação e se organizam para tal, relacionam-se e trabalham. Compreender as escolas exige, assim, captá-las em sua dinâmica própria, em sua cultura, que é um “[...] sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (Williams, 1992, p. 13).

A cultura se constitui com base em um processo seletivo: a tradição. De todas as experiências vividas (sentidos, valores, costumes, significados, rituais, artefatos), uma parte é selecionada para ser perpetuada, compondo uma experiência em dominância ou uma experiência hegemônica. São as instituições que mantêm a tradição quando se encarregam de transmitir ensinamentos básicos para a vida em sociedade, valores e práticas intencionalmente selecionados para socializar e agregar novos membros.

Para Williams (1979), a tradição é uma versão do passado que se deve ligar ao presente para ratificá-lo, oferecendo um senso de continuidade que, no decorrer das experiências vividas, constitui uma visão hegemônica ou dominante sobre a forma de sentir a realidade. É importante perceber, porém que, ao mesmo tempo em que se apresenta instituída ou dominante, a tradição concorre com contra-hegemonias, pois os sujeitos que a vivenciam respondem de modos diferenciados², motivo pelo qual, ainda que seja dominante, uma tradição cultural jamais será exclusiva, podendo ser transformada ou superada.

A vulnerabilização da tradição ocorre por hegemonias contrárias que acontecem quando experiências anteriormente desprezadas são recuperadas, reinterpretadas e rearticuladas às práticas institucionais vigentes, ou quando os sujeitos que têm novas posições em comum agrupam-se e se contrapõem à lógica vigente.

Desse modo, a cultura atua tanto na constituição como na transformação das instituições: é força instituída, constitutiva e também instituinte e transformadora, podendo se converter em instrumento de domínio e manutenção ou de mudanças. É, ao mesmo tempo, um referencial de socialização que sinaliza caminhos socialmente aceitos para lidar com situações e problemas, como também um espaço de lutas entre contrários que sentem e experienciam a realidade de maneira diferente.

Na dinâmica escolar, é possível reconhecer tradições pedagógicas hegemônicas, instituídas como produtos da experiência escolar histórica, assim como movimentos de reação a esse universo, hegemonias instituintes que emergem dos sentidos partilhados por grupos da comunidade escolar em sua experiência concreta na instituição. A escola pode ser compreendida, portanto, pela via da cultura escolar, este

[...] conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questão e compartilhadas por seus autores, no âmbito das instituições educativas.

[...] tradições, regularidades e regras de jogo transmitidas de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar-se em determinadas instituições e nelas interagir; b) para realizar, sobretudo na aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou acarretam; e c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as considerando sua cultura, seu contexto e suas necessidades (Viñao Frago, 2005, p. 59)³.

Por ser produzida a partir de sua experiência material, a cultura escolar não é única. Ela sofre influência das finalidades educativas buscadas pela instituição e do tipo de trabalho que realiza, ou seja, está diretamente associada ao trabalho pedagógico (experiência central da escola), sua natureza, características e pressões que se impõem aos professores.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Paraná, conforme convênio 204/2015.

² Segundo Williams, na base do rompimento ou superação da tradição e da geração de hegemonias alternativas estão as estruturas de sentimento e a experiência: “[...] significados e valores tal como são vividos e sentidos ativamente, e as relações entre eles e as crenças formais ou sistemáticas são, na prática, variáveis (inclusive historicamente variáveis), em relação a vários aspectos, que vão do assentimento entre crenças interpretadas e selecionadas, e experiências vividas e justificadas” (Williams, 1979, p. 134).

³ “[...] conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.

[...] tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (Viñao Frago, 2005, p. 59).

Nesta perspectiva, desenvolvemos a pesquisa que se voltou ao estudo da cultura de coordenação pedagógica no âmbito da organização escolar. O coordenador foi escolhido por sua centralidade no processo de organização da unidade escolar e sua proximidade em relação aos professores, protagonistas da tarefa educativa.

A pesquisa problematizou a cultura existente no trabalho de pedagogos que atuam na gestão de escolas públicas de Ensino Fundamental (segundo segmento) e/ou Médio e teve como objetivos apontar noções sobre a dinâmica cultural (forma de constituição, tradição e rompimento) associando-as à cultura profissional dos coordenadores; conhecer as características do trabalho por eles desenvolvido no interior das escolas públicas; e contribuir para os processos de reflexão profissional de coordenadores pedagógicos que atuam na gestão escolar.

A natureza da problemática e os objetivos a que nos propusemos apontaram para o trabalho na perspectiva qualitativa de tipo interpretativo. Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998) argumentam em favor da pesquisa interpretativa quando afirmam que

Os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com a realidade física e social ao longo de sua singular biografia. Para esta perspectiva, o homem é um animal suspenso em redes de significados que, em grande parte, ele mesmo contribuiu para tecer (Sacristán & Gomez, 1998, p. 103).

Nesta metodologia, a aproximação do pesquisador à realidade deve ser fazer sem quadros pré-fixados de análise, expondo-se para captar e compreender os significados e sentidos que emergem do campo investigado.

A pesquisa envolveu estudo bibliográfico e pesquisa de campo desenvolvida com uso de questionários organizado com questões abertas. Foram selecionados coordenadores pedagógicos (pedagogos) do quadro efetivo de escolas da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa, com tempo de exercício profissional entre 1 a 3 anos. Este critério foi adotado com a finalidade de selecionar sujeitos que, por se encontrarem na fase de iniciação profissional, estariam, em tese, mais expostos ao movimento de 'cooptação' da tradição cultural das escolas. Os instrumentos foram enviados por via eletrônica para 41 pedagogos, dos quais 12 realizaram a devolução.

Os sujeitos da pesquisa foram denominados como CP1, CP2... CP12, e os dados de suas falas, organizados pelo critério de maior incidência em torno de dois eixos; a) organização escolar: da ideia de trabalho coletivo à organização burocrática da escola, e b) organização escolar e cultura de coordenação pedagógica.

Organização escolar: da ideia de trabalho coletivo à organização burocrática da escola

A escola é uma organização e, por assim o ser, mobiliza e utiliza recursos para que seus objetivos institucionais sejam alcançados. Entende-se que sua finalidade é a humanização de crianças e jovens pela apropriação não apenas dos conhecimentos científicos/escolares, mas de toda a cultura produzida historicamente, possibilitando-lhe uma vivência cidadã, crítica e transformadora da realidade injusta e desigual da sociedade de classes. Da finalidade educativa da organização escolar decorre uma organização capaz de, racionalmente, prover e dispor os recursos necessários para que tais fins se efetivem.

Paro (2010; 2012) explicita a questão organizativa por meio de suas duas principais funções: a racionalização dos recursos objetivos e subjetivos e a coordenação do esforço humano coletivo, destacando que esta última, embora indissociável da primeira, possui maior complexidade pelo envolvimento do elemento humano, reconhecidamente intencional e político. A 'questão organizacional' passa pela mobilização dos diferentes sujeitos para, do lugar dos papéis que lhes cabem na divisão do trabalho, manterem-se articulados aos fins gerais da instituição, realizando um trabalho coletivo, o que somente ocorrerá se houver participação. Nesse sentido, Libâneo assevera que cabe aos professores e demais agentes da organização escolar

[...] participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e de gestão da escola [em uma] equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ações, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente [...] (Libâneo, 2007, p. 290).

Aproximando-nos dos dados da pesquisa, observamos que o trabalho dos coordenadores no interior das escolas se desenvolve sob forte influência de seu funcionamento e que este, contrariando a concepção de

organização como espaço democrático cujo trabalho é definido coletivamente pelos membros, busca funcionar de modo impessoal e refratário à influência das pessoas.

Ao buscar observar a sala de aula, percebo o quão ‘triste’ é a estrutura física da sala onde os alunos estão, nada motivador para os estudos; o excesso de atividades burocráticas ou de atendimentos por indisciplina são tantos que não possibilitam momentos de planejamento dentro da escola; a forma como são distribuídos os professores para trabalhar não possibilita que os mesmos se envolvam em discussões da escola, pois um mesmo professor assume aulas em várias escolas, dedicando a cada local estritamente o tempo de aula de hora-atividade; [...] (CP7, grifo no original).

O quadro que se apresentava nos levou à busca de explicações capazes de sustentar o fenômeno encontrado, pelo que nos apoiamos em Weber (apud Motta & Bresser Pereira, 1988) para compreendê-lo a partir do fenômeno da burocracia.

Burocracia são grandes sistemas sociais organizados de modo extremamente racional. A racionalidade é considerada um atributo da lógica: racional é tudo o que faz sentido diante da necessidade da organização de alcançar sua finalidade da forma mais adequada para que seja feito o menor esforço.

Trata-se de uma forma de poder legitimado pela racionalização do trabalho que exerce um domínio legítimo sobre seus membros. Segundo a teoria da burocracia, existem três tipos de dominação: a do líder carismático, a do tradicionalismo e a dominação racional-legal da burocracia. Nos apoiaremos nesta tipologia para entender os processos do trabalho nas organizações pesquisadas.

A burocracia exerce grande dominação sobre as pessoas que estão organizadas por meio dela. Esse domínio encontra legitimidade em três processos: a) a ‘formalidade’ (domínio formal) com que a racionalidade estabelecida pela burocracia é apresentada aos membros por meio de normas; b) a ‘impessoalidade’ com que regulamenta e controla o comportamento de todos, indistintamente; e c) o ‘processo de administração’ da coisa administrada, que é realizado por administradores profissionais.

A ‘formalidade’ da burocracia reside em suas normas racionais, legais e claramente hierárquicas: “[...] deriva de um sistema de normas racionais, escritas e exaustivas, que definem com precisão as relações de mando e subordinação, distribuindo as atividades a serem executadas de forma sistemática, tendo em vista os fins visados” (Motta & Bresser-Pereira, 1988, p. 29).

O que assegura a formalidade, dando legitimidade à burocracia, é a racionalidade: sua forma lógica, e coerente de organizar o trabalho em virtude dos fins pretendidos. Não é suficiente que essa racionalidade seja inicialmente percebida apenas. Ela precisa ser registrada e normatizada, contar com um ordenamento jurídico que permita a aquele que detém o poder, no interior da burocracia, exercê-lo até mesmo para coagir os membros a se submeterem às normas existentes. Por fim, a burocracia formaliza – racional e legalmente – um sistema de autoridade com posições hierárquicas bem definidas, assumindo um formato piramidal.

Nessa perspectiva, entende-se que o funcionamento das escolas é produto de um modo de organização que se pretende racional, pensado ou concebido de maneira lógica diante das necessidades impostas pela tarefa educativa. Nas escolas pesquisadas, esta organização racional está juridicamente apoiada em três documentos legais que, juntos, organizam concepções de trabalho, meios de fazê-lo e formas de distribuição de papéis: o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o regimento escolar, respectivamente.

Associando a racionalidade burocrática ao modo como se constituiu a tradição da cultura escolar, observa-se que esta teve suas raízes na experiência histórica da modernidade, quando a escola de massas surgiu associada ao Estado e a sociedades liberais-democráticas, à industrialização, ao capitalismo e ao pensamento racional, configurando-a, para que sua finalidade fosse atingida com economia de esforços, recursos e com um processo de decisões centralizado e autoritário. Ao analisarmos os dados coletados, junto aos coordenadores pedagógicos, observamos que seu trabalho é estruturado à semelhança da tradição das organizações burocráticas:

A escola é extremamente organizada. As rotinas são inquebráveis. No primeiro dia de aula a direção já explica como são as rotinas e as regras da escola. Passei grande parte do meu tempo fiscalizando as rotinas (a ‘pedido’ da diretora). É um ritual: deixa a mochila, faz fila, canta o hino, reza, informativos, sala de aula, lanche, recreio, água, banheiros, fila, sala de aula, saída em ordem. Como os alunos dizem: o quartel. As atividades diferenciadas não são bem vistas pela direção por causa do tumulto que algumas causam (CP3, grifo-no original).

Conferência de uniformes, controle de horários, organização de movimentos de entrada e saída, orações, tarefas cívicas como cantar hinos e a constante manutenção da ordem, foram elementos apontados pelos

pesquisados como característicos da rotina destinada a manter a organização e colocados sob sua responsabilidade.

A organização construída corresponde à racionalidade proposta para o trabalho pedagógico e, ao longo dos anos, configurou-se como uma tradição: “Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente” (Canário, 1996, p. 15) e que, estando formalizada por meio de propostas pedagógicas, matrizes curriculares e regimentos, impõe-se como domínio burocrático sobre os coordenadores pedagógicos.

A legalidade também foi constatada na organização escolar pela adoção de fichas e outras formas de registro adotadas para justificar o uso do poder no interior da escola, assim como para reiterar, com frequência, as normas (racionais) que guiam as relações e o trabalho de todos:

Muita burocratização! Muitas atas eram feitas com o intuito de ‘resolver’ os casos de indisciplina [...]. Havia pastas, chamadas de registros de ocorrência, em que eram relatados os fatos ocorridos em sala de aula: conversas, uso do celular, tarefas não feitas, furtos, agressões físicas e/ou verbais etc. Os professores perdiam muito tempo de aula realizando esses registros, sem necessidade, pois havia sido combinado anteriormente que esses casos deveriam ser encaminhados para as pedagogas. Mas o fato de ‘ostentar’ a tal pasta dava ao professor uma ‘sensação de poder’, pois alguns não conseguiam dar aulas sem a presença das mesmas [...] (CP2, grifo no original).

Junto com a racionalidade e a legalidade, a hierarquia também constitui a formalização das organizações burocráticas – o que foi confirmado pelos entrevistados: “Presenciei, diversas vezes, a centralização das ações e decisões nas mãos do(s) diretor(es)” (CP10). “A diretora é uma pessoa que centraliza as decisões, não aceita opinião dos demais” (CP4).

A ‘impessoalidade’ é o segundo elemento que legitima o poder exercido pela burocracia e se sustenta na ideia de que os sujeitos representam apenas o papel que lhes cabe, agindo estritamente a partir das normas e regras que, por serem racionais e legais, são para todos, indistintamente: “A administração burocrática é realizada sem consideração a pessoas. [...] O governo das pessoas existe apenas na medida em que elas ocupam cargos. [...] E se a autoridade é impessoal, a obediência prestada pelo subordinado também o é [...]” (Motta & Bresser-Pereira, 1988, p. 32).

Na pesquisa, a crença no domínio da burocracia pela via da impessoalidade se revelou bastante presente quando os professores consideram que a observância das normas deve se dar essencialmente pelo fato de que elas existem para todos e, assim o sendo, cabe aos envolvidos se adaptar:

A respeito da gestão da indisciplina em sala de aula, os professores ponderam que é do aluno o dever de comprometer-se com o estudo para que a prática do professor ocorra sem maiores percalços. [...] regra geral, [...] os professores conversavam com os pais para que eles pudessem ‘resolver’ a vida do filho na escola. ‘A escola’ acredita que os pais têm que cumprir esse ‘dever’ sozinhos (CP2, no original).

Do mesmo modo, quando a aula é estruturada como um processo racional e impessoal, há uma burocracia impessoal diante da qual cabe aos alunos se adaptar, indistintamente: “Aulas que não levam em consideração a realidade do aluno são comuns nesse contexto [...]” (CP2).

Quando adotada, a lógica burocrática da impessoalidade termina por justificar posturas liberais. Não por acaso, o modelo burocrático foi largamente adotado no interior do projeto capitalista.

A ‘administração profissional’ é o terceiro elemento que legitima o poder das organizações burocráticas, dirigidas por profissionais qualificados e/ou que dominam as rotinas, as regras e procedimentos da coisa administrada. Seu trabalho é se dedicar integralmente a elas em nome daquele que representa: o Estado. Esta posição leva o administrador da burocracia a desenvolver uma identificação emocional com a organização e seus objetivos, conforme revelam algumas das falas:

O diretor tem papel essencial dentro da escola, mas para isso acontecer é preciso ter presença, estar sempre na escola, acompanhando as ações realizadas, fato que os alunos e professores percebem. É o diretor que repassa as orientações provenientes do Núcleo e também as regras gerais da instituição (CP4).

A gestão em si era entendida como a atribuição do diretor em conduzir a escola em seu âmbito administrativo. Jamais se reportava às pedagogas ou professores para informar sobre projetos que implementava ou decisões cotidianas (CP2).

As falas dos pesquisados revelam claro reconhecimento da figura do diretor/administrador escolar como um agente cujo papel, por si só, já é legitimador do poder da organização burocrática. Seu poder é reconhecido como emanado do cargo e há até mesmo a expectativa da comunidade escolar para que assim o seja.

A pesquisa mostrou, então, que a racionalidade da organização escolar se apresenta à comunidade escolar de forma extremamente lógica, o que legitima o poder da burocracia e lhe permite controlar seu funcionamento. Importante destacar que a fonte do poder na burocracia é a lógica de sua racionalidade e não a tradição, o que não impede que, depois de instituída e plenamente difundida, a racionalidade burocrática se torne, ela mesma, uma tradição no sentido utilizado no interior desta pesquisa. Se isto ocorrer, os procedimentos de atuação passam a ser percebidos pelos membros como rituais, como uma tradição cultural.

Ao se intensificar e se tornar uma tradição, a burocracia corre o risco de não ser compreendida pelas pessoas por ela organizadas, as quais podem realizá-la ou repeti-la sem domínio da racionalidade que a sustenta. Este fenômeno, que torna a burocracia incoerente frente a seu propósito de eficiência constante, é chamado de disfunção: “O comportamento previsto era racional, preciso, coordenado. O comportamento que realmente ocorre, e que deixou de ser previsto, pode vir a ser exatamente o oposto daquele planejado” (Motta & Bresser-Pereira, 1988, p. 58). De acordo com os autores, as disfunções se originam essencialmente de três fontes: excesso de burocracia, resistência à aceitação e comportamento informal.

Os dados colhidos junto aos coordenadores pedagógicos das escolas permitiram identificar inúmeras disfunções em relação à administração das escolas e sua organização, como a ausência de impessoalidade e a atribuição de privilégios, o desrespeito às normas institucionais e a pouca eficiência, o comportamento mínimo que não chega a se configurar como quebra de normas, o absenteísmo docente e as informalidades, fenômenos sociais caracterizados pela resistência à burocracia e a despersonalização:

A diretora protegia as faltas repetitivas de professores por serem seus amigos e não aceitava que houvesse comentário a esse respeito. A diretora centraliza todas as decisões e executa as que lhe favorecem (CP4).

No conselho de classe foi lembrado aos professores a data para entrega das notas na secretária, as quais já estavam previstas em calendário, e alguns simplesmente disseram que não iriam entregar na data porque não eram obrigados (CP11).

Faltas não justificadas e atrasos constantes de professores antigos na escola eram alguns dos eventos em que necessitávamos que fossem resolvidos ou ‘administrados’ de alguma forma. Nunca sabíamos qual professor iria faltar e por quê. Atestados ou justificativas de faltas só eram exigidos dos ‘novos na casa’, aos demais era assunto sigiloso (CP2, grifo no original).

Desde o primeiro dia na escola tinha a consciência de que o que eu estava fazendo não tinha nada a ver com que era para ser feito. É claro que eu discordei de muita coisa, quase tudo, mas não falava nada, não podia falar. Voltei chorando para casa três meses seguidos. Eu era inútil lá (CP3).

Eu sabia que era assim que ocorria as coisas, mas o que eu não sabia era que o movimento do instituído era tão forte e que ninguém parecia ter vergonha de fazer parte dele (CP2).

Me senti muitas vezes desvalorizada, por muitas vezes não ser ouvida ou ignorada por alguns. Realizei meu trabalho como achei que deveria realizar. Fiz o que deveria fazer, mas houve alguns aspectos que me senti impotente ao ver certas práticas como aulas totalmente desinteressantes, procurar dar ideias ao professor e perceber que foi em vão. Porém, não entrei em atrito com ninguém por conta disso. Foi uma espécie de acordo que fazia para equilibrar o que eu acreditava ser certo e o que já estava instituído na escola (CP5).

O conjunto de dados aponta que, mais do que organizações democráticas, as escolas funcionam como organizações burocráticas. A impessoalidade colide frontalmente com o reconhecimento dos membros da comunidade escolar em sua condição de sujeitos. A racionalidade estabelecida para o ensino-aprendizagem e as rotinas se assentam na lógica da escola moderna, ainda que seu acesso já tenha sido democratizado e que mudanças culturais, tecnológicas e do mundo do trabalho alterem o mundo contemporâneo.

A organização das escolas pesquisadas aparenta disfunções que podem corresponder à resistência ou tentativa de superação de uma organização carente de outra racionalidade de trabalho. Quanto à coordenação pedagógica destas organizações, inferimos que o trabalho que mais se evidencia é o da coordenação das inconsistências da burocracia existentes, ainda não tendo se revelado de forma plena a coordenação político-democrática do esforço humano coletivo. Todavia, conforme afirmamos, as pessoas são sujeitos, seres dotados de valores e propósitos, capazes, justamente por isso, de estabelecer movimentos e fazer avançar.

Organização escolar e cultura de coordenação pedagógica

Em seu trabalho, o professor é o principal interlocutor do coordenador pedagógico e é importante que esta prática se faça numa perspectiva democrática e coletiva. Segundo Medina (1997, p. 32), o supervisor (coordenador pedagógico) é

[...] parceiro político-pedagógico do professor que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam. As sínteses colhidas nos confrontos são referências que sustentam a ação do professor como regente de classe. Nesta problematização está implícita a ação que integra o professor e o supervisor com a comunidade na qual a escola se insere.

É inviável (se não impossível) e desumanizador (no sentido de cerceamento da autonomia) que a coordenação intencione impor ao professor os objetivos e métodos de seu trabalho, cenário que a remete à condição de mediador da prática pedagógica, da relação entre o professor e a totalidade de seu contexto de trabalho.

A prática educativa se desenvolve essencialmente na sala de aula, mas a ela não se restringe. Para além dos contextos externos das políticas e diretrizes emanadas do sistema há também o “[...] conjunto arquitetônico da escola, os aspectos materiais e tecnológicos, os sistemas simbólicos, as habilidades do professor, os estudantes e os componentes organizativos e de poder [...]” (Sacristán, 2000, p. 91) que configuram um contexto institucional maior. Franco (2012, p. 31) denomina esta estrutura de espaço pedagógico e nela referencia a atuação da equipe pedagógica, à qual caberia a tarefa de “[...] trabalhar com o coletivo de professores e auxiliá-los na construção/avaliação/reconstrução de suas práticas docentes [...]” organizando a instituição numa mesma direção de sentido. Para a autora, o coordenador pedagógico é aquele educador a quem cabe

[...] no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado (Franco, 2008, p. 120).

Todavia, ao se perspectivar a cultura do trabalho de coordenação pedagógica, observa-se que sua tradição não é a de parceria dialógica, problematizadora e formativo-reflexiva do professor com vistas à articulação da prática de ensino ao projeto pedagógico da escola, ainda que a tarefa de organização da escola e de acompanhamento docente tenham, desde o início, sido contempladas como atribuições deste profissional.

A este respeito observa-se que nos anos 1930 Lourenço Filho (1972) já estabelecia como atribuições relacionadas ao processo de coordenação ou gestão interna da escola a administração dos alunos (conhecimento de suas diferenças individuais para sua organização nas classes; atendimento de sua frequência, pontualidade e realização das tarefas escolares e análise dos procedimentos didáticos especiais para atendimento das diferenças individuais), a administração dos professores (atuação para que se dê o entendimento entre professores e direção por meio da interpretação dos programas, da avaliação do rendimento do ensino e do incentivo à formação continuada dos professores) e a administração dos serviços gerais (observação dos usos, conservação e limpeza das instalações escolares, provimento e distribuição de recursos didáticos necessários e controle dos trabalhos de escrituração), asseverando que “[...] nenhum desses aspectos, por mais singelos que pareçam, deixa de ter influência no conjunto das funções de organizar e administrar” (Lourenço Filho, 1972, p. 123).

Em 1974, Nérici (1974) aponta, no bojo da tendência tecnicista trazida pela LDB 5692/71, funções para o supervisor escolar que se relacionavam ao planejamento do currículo e de planos de ensino dele decorrentes; assistência e aperfeiçoamento do corpo docente; acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e da avaliação, recuperação e fracasso escolar; realização de demonstrações didáticas quanto a métodos e materiais; promoção de boas relações interpessoais entre professores, alunos e comunidade.

A década de 1980 é marcada como sendo um período de críticas e engendramento do trabalho progressista do pedagogo pela via da superação da atuação tradicional e tecnicista dos especialistas de ensino. Pimenta (1998) problematiza a organização escolar frente à consecução do objetivo de tornar-se um instrumento de emancipação das camadas populares e defende que a ‘nova’ escola será construída a partir da escola existente, num movimento de superação no qual a organização escolar ofereça as melhores e mais adequadas condições ao trabalho do professor junto às camadas populares. Defendendo o ‘trabalho social coletivo dos profissionais da escola’, destaca como dimensões da ação do pedagogo os trabalhos com os conteúdos e a função que devem cumprir junto à nova população acesa a escola; com a avaliação; com os métodos e técnicas de ensino e com os objetivos da educação escolar, tudo isso na perspectiva de “[...] desmascaramento das condições de dominação com a finalidade de transformar as estruturas sociais [...] ordenadas a um projeto de sociedade” (Pimenta, 1998, p. 174)

O trabalho de Rangel (2002) se situa, ao lado de Pimenta (1998), no conjunto de esforços estabelecidos nos anos pela ressignificação do trabalho do profissional da coordenação, por ela chamado de ação supervisora. Ao considerar que o objeto específico da supervisão escolar é o processo ensino-aprendizagem, assevera que esse processo inclui “[...] currículos, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis” (Rangel, 2002, p. 78). Afastando-se da perspectiva tecnicista, a supervisão do planejamento de ensino, dos métodos de ensino, da avaliação e da recuperação se consubstanciaria por movimentos contínuos de reflexão-ação-reflexão. Rangel (2002) defende ainda a supervisão do projeto pedagógico da escola e a supervisão com pesquisa.

Pinto (2011) e Domingues (2014) tratam da questão em produções recentes e defendem a atuação do pedagogo escolar como articulador da formação continuada dos professores pela via do projeto político-pedagógico e considerando a cultura escolar. A coordenação do trabalho pedagógico envolveria a coordenação junto aos professores e aos alunos; o desenvolvimento profissional dos educadores (formação em serviço dos professores, dos profissionais não docentes e dos estagiários das licenciaturas) e a articulação da escola com a comunidade local. A coordenação pedagógica engendraria, junto aos professores, um movimento reflexivo e de autonomização.

Em conjunto, os estudos permitem ver uma clara evolução do trabalho do coordenador pedagógico que avança de uma concepção não necessariamente restrita, mas técnica e liberal na proposta de Lourenço Filho (1972) (o autor já considerava, por exemplo, a formação de professores como um trabalho do supervisor), para uma ação fortemente comprometida política e socialmente na concepção de Pimenta (1998). O trabalho de Rangel (2002) amplia o debate de forma significativa ao incluir o projeto político-pedagógico nos campos de abrangência e a necessidade da pesquisa. Pinto (2011) e Domingues (2014) acrescentam e desenvolvem a questão ao referenciar o processo de coordenação no projeto político-pedagógico da escola, o que traz implicações importantes em termos da consideração da cultura escolar, da comunidade educativa envolvendo os funcionários enquanto educadores e, em especial, ao configurar o processo de coordenação como ação se estabelece com o professor enquanto construtor de sua práxis por meio de um movimento de reflexão sobre a mesma pela via da formação contínua.

Essa recuperação do desenvolvimento histórico do trabalho do coordenador pedagógico permite afirmar que sua tradição é fazer-se pela relação próxima com o professor e os processos da sala de aula e em inter-relação com as demais dimensões do ambiente pedagógico. Na pesquisa, buscamos conhecer como se processou o trabalho de coordenação das escolas, as tarefas assumidas, a formação de professores, as dificuldades enfrentadas e as possibilidades de superação construídas. Para tanto, o instrumento de coleta de dados contemplou uma pergunta especificamente dirigida para esta preocupação.

Indagados sobre as atividades que realizavam como coordenadores pedagógicos (pedagogos) nas escolas e instigados a estimar o tempo que cada uma delas ocupava no conjunto do trabalho, obtivemos 88 indicações de respostas.

(1) As atividades de controle da rotina, organização, controle do uniforme, controle dos processos de entrada, atrasos, intervalo e saída de aula, combate ao uso do celular foram indicadas 12 vezes.

(2) Atender pais de alunos e (3) atender alunos também foram mencionadas 12 vezes cada. Juntos, estes três grupos de atividades foram considerados, pelos coordenadores, como sendo os que mais ocupam os dias de trabalho, empenhando entre 50 a 75% do tempo.

(4) Mais 12 indicações se referiram à substituição de professores em situações de falta como atividade que ocupa cerca de 2 a 3 dias da semana.

(5) A outra atividade com maior incidência foi a relativa ao trato com os professores, com 11 indicações, sete das quais mencionaram ‘conversas’ com os professores que estavam em hora-atividade, três consideraram esse trabalho como ‘acompanhamento pedagógico’ e apenas duas indicações trataram da questão enquanto formação na hora-atividade e/ou hora-atividade dirigida.

(6) O enfoque pedagógico mais direto também pode ser identificado nas atividades de acompanhamento do planejamento, com três indicações, sendo que duas delas mencionaram que se realizada bimestral e/ou semestralmente.

(7) Reuniões pedagógicas e de pais receberam três indicações.

(8) Organização de materiais didáticos ficou com três indicações.

(9) Atividades relativas ao processo de avaliação receberam duas indicações, sendo duas relativas ao conselho de classe, uma à análise de instrumentos de avaliação e uma apontando a elaboração de simulados.

(10) Trabalhos associados aos registros da burocracia escolar foram indicados oito vezes, distribuídas do seguinte modo: duas indicações para orientação e análise de livros de chamada; três indicações para relatórios e preenchimento de documentação para o Núcleo de Educação, e três indicações relativas ao preenchimento de relatórios de frequência dos alunos que recebem benefício do Bolsa Família.

Identificou-se ainda o (11) acompanhamento dos alunos especiais incluídos, com duas indicações e a (12) elaboração do projeto político-pedagógico, mencionada apenas uma vez.

(13) Outras atividades foram apontadas em três situações.

Observou-se que o funcionamento da organização escolar impõe aos coordenadores uma série de demandas que, do modo como acontecem, justificam-se mais pela burocratização do que pela racionalidade do trabalho coletivo e democrático, apontando que a gestão da rotina (entrada, intervalo e saídas de aula; uso do uniforme e inibição do uso de celulares, frequência e assiduidade, registro em fichas, preenchimento de atas) e das relações interpessoais (atendimento a alunos em disfunção em processos de aula, atendimento a pais) se constitui como a tarefa mais presente no trabalho dos coordenadores.

Apesar de reconhecerem que a maior parte do tempo é gasta com atendimento a pais e alunos em situação de 'indisciplina' e baixo aproveitamento, o 'entendimento de que o trabalho pedagógico se centra na ação conjunta com os professores' no processo ensino-aprendizagem foi expresso na maioria das falas, seja para reconhecer a importância de que este trabalho comece a ser feito, seja para ilustrar situações em que já acontece:

Parte pedagógica: 5% do meu tempo é para o trabalho pedagógico, sendo quase nada do meu tempo. É sabido que deveria ser ao contrário, deveria ser 70% do tempo para o trabalho pedagógico de auxílio a professores, melhorias das ações pedagógicas, desenvolvimento de projetos para atender às demandas necessárias dos alunos, entre outros (CP11).

Conversar com professores em relação as suas práticas e didática (30 minutos) (CP6).

São atividades a serem realizadas (a gestão das rotinas). Porém, acredito que a construção de melhores estratégias de ensino junto ao professor deveria ser priorizada (CP5).

Se há clareza quanto ao foco pedagógico no trabalho do coordenador, infere-se a necessidade de enfrentamento, por parte da escola, das dificuldades que se apresentam. A formação continuada calcada na reflexão sobre o sentido do trabalho educativo, voltada à construção de compreensões e propostas pedagógicas para a democratização da aprendizagem parece ser o caminho, por entender-se ser o processo com maior potencial para sustentar o desenvolvimento dos professores e a efetivação coletiva de uma proposta pedagógica democrática.

A formação continuada é um processo que visa a capacitar⁴ ou desenvolver os professores no próprio local de trabalho: a escola. É um "[...] processo que procura desenvolver de maneira sistemática e contínua todos os recursos do homem-educador envolvido com o trabalho escolar, objetivando uma prática pedagógica competente [...]" (Fusari & Rios, 1995, p. 42), podendo se desenvolver por meio de cursos, grupos de estudo, projetos de investigação, encontros para trocas de experiência, discussões e demais formas de estudo, em que problemas enfrentados por cada professor se coordenem com problemas e ações da escola enquanto coletividade. A proposta de formação continuada, e em serviço, surgiu pela necessidade de apoiar os docentes na reflexão sobre seu trabalho, considerando-se a singularidade de que se reveste, a importância de serem considerados sujeitos na construção de seu conhecimento profissional, a relevância de que a formação esteja articulada aos problemas concretos vividos pelos professores no processo ensino-aprendizagem (e dimensões a ele subjacentes).

A formação continuada realizada fora⁵ da escola a partir das propostas do sistema, agrupando professores de diferentes escolas e realidades, é a modalidade de formação que mais têm tradição, conforme confirmam os pesquisados:

Existem formações elaboradas pela Secretaria de Educação que vêm prontas para serem aplicadas. Ao final da formação é preciso que haja um trabalho escrito para ser enviado à Secretaria como 'prova' do que foi feito. Não tem como mudar muita coisa do que vem elaborado (CP4, grifo no original).

Nenhuma formação na escola (CP2).

Ocorre as disponibilizadas pela Seed, porém acho que a mesma possui um conteúdo muito 'fraco' e que não trabalha com a realidade de cada escola. Com seus problemas e reais necessidades de formação (CP6, grifo no original).

⁴ Por capacitação se está entendendo o sentido de tornar capaz e habilitar que o termo possui. A esse respeito, veja-se Marin (1995).

⁵ Por 'fora da escola' não estamos considerando apenas o fator 'fora do espaço físico da escola', mas, essencialmente, 'fora da realidade, proposta e necessidades da escola'.

Há formações pedagógicas desenvolvidas com frequência aos professores.

Vem um roteiro pronto a ser aplicado (constam no site dia a dia educação). Contudo, nem sempre este roteiro abrange as necessidades efetivas das escolas (CP10)

Acredito que há temáticas melhores a serem abordadas, contudo, a SEED organiza as temáticas e geralmente pede relatórios do que foi aplicado aos professores (CP11).

Somente nas semanas pedagógicas com temas pré-estabelecidos pela SEED e professores que estão realizando PDE (CP9).

Várias limitações se associam aos processos de formação, como a baixa quantidade de horas em relação à quantidade de conteúdos que se pretende discutir; temas gerais para professores provenientes de instituições diferentes; transposição do conteúdo para a prática pedagógica em outro tempo/espaço, incorrendo em dificuldades para o professor (que estará sozinho nesse momento); formação realizada por profissionais que, muitas vezes, não conhecem a prática escolar (acadêmicos, pesquisadores); proposição de inovações curriculares/metodológicas que exigirão mais elementos do professor do que os passíveis de serem abordados no curso de formação (Reale, Perdigão, Bueno, & Mello, 1995).

Além das dificuldades sentidas pelos coordenadores para o acompanhamento pedagógico e a formação de professores em decorrência da força da rotina sobre seu fazer, observa-se aquelas que são produto da política e da gestão estabelecidas pelo sistema para as escolas, fragilizando-as e impondo barreiras não facilmente transponíveis:

[...] uso controlado da internet que várias vezes ficava indisponível aos professores e fez com que alguns planos feitos com eles de uso de novas ferramentas tecnológicas em sala de aula fossem limitados (CP9).

O que percebi é que na escola tudo é empecilho e se não é, vira! Nunca dá para fazer nada: não tem material, não tem espaço, não tem transporte. O que não se tem é boa vontade. Tive muitas ideias e sugestões, mas concretizei com ajuda e apoio de poucos. Eram ações isoladas com os 'professores simpatizantes'. Fizemos um Seminário da Consciência Negra fantástico, mas somente com três professores e duas turmas, porque os demais não se interessaram. É difícil não desanimar. É bem aquele discurso que ouvimos na universidade: 'ela está começando, coitada!' Gastei dinheiro próprio para ter material, passei do horário de trabalho muitas vezes. O período da greve também fez com que o retorno e as reposições tornassem o ano muito corrido, então a greve foi desculpa para muita coisa, inclusive para 'fazer de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende'. Eu me aborreci, pois senti-me responsável por muitas falhas, mas não é possível mudar do dia para a noite. Tenho a certeza que este ano será melhor (CP3, grifo no original).

Há diversas situações, principalmente quando se trata em relação aos profissionais, pois um dos maiores problemas que tinha na escola era a falta frequente de profissionais, além de outros que pegavam atestados e as aulas iam para a distribuição, o que demorava várias semanas para o substituto aparecer na escola. Isso impactava muito na questão de horários e redistribuição dos profissionais, sobrando inclusive, para nós da equipe pedagógica estarmos nas salas aplicando conteúdos. Essas situações aconteciam 'quase que diariamente' (CP6, grifo no original).

A formação continuada no interior da escola, ao contrário, procura se estruturar de modo a superar tais dificuldades históricas no 'treinamento' de professores. A articulação teoria-prática busca ser resgatada pelo movimento de reflexão dos professores sobre seu cotidiano pedagógico, estimulando-os a, mais do que incorporar novas discussões acerca de teorias já formuladas, romperem com tradições e instituírem-se como produtores de conhecimentos práticos (advindos da reflexão sobre a experiência da prática). Em seu contexto, o trabalho docente pode ser analisado no conjunto das dimensões organizacionais que lhe constituem e no conjunto de dimensões que constituem o próprio professor enquanto sujeito. Os dados da pesquisa levam a reconhecer que ainda que a cultura de reflexão não seja uma tradição no interior das instituições, muitos germens e sentidos a ela relacionados já podem ser observados:

Foram pequenas conquistas, mas significativas. A que avalio como a melhor foi a hora-atividade dirigida. É uma exigência do NRE, mas na nossa escola deu certo e fomos além. Montei um cronograma mensal e deixei a temática à escolha dos professores. A metodologia era diferenciada para cada professor. Tem uns que odeiam ler, eu respeito, embora avalie como contraditório. Com uns, lia e discutia; com outros conversava a partir de práticas ou planejamento. Falávamos de aluno, mas o propósito era encontrar soluções (CP3).

Provoquei a organização de um grupo de formação continuada de pedagogos; construí o projeto de formação de líderes de turma, como forma de trazer para a discussão os alunos; estive mais próxima dos professores, ouvindo suas ansiedades e dialogando para a superação de dificuldades (CP7).

Consegui fazer com que alguns professores mudassem sua visão em relação aos alunos e qual o papel da escola na vida deles. Orientando os mesmos em relação as novas práticas, consegui também orientar diversas famílias e alunos, os quais melhoraram muito durante o ano (CP6).

Situada na escola, a formação continuada ressignifica o trabalho do coordenador pedagógico e a própria gestão escolar, pela atuação na perspectiva de parceria e cooperação, estimulando e apoiando o professor – estabelecendo a indispensável interlocução – e refletindo sobre a própria coordenação. Assim, ela tem potencial para assegurar a articulação do trabalho coletivo e democrático, pela reflexão referenciada ao projeto político-pedagógico, construído pelo coletivo escolar. Trata-se de uma formação democrática porque é colaborativa, cooperativa, coletiva.

A formação continuada justifica-se, por fim, pelo pressuposto da autonomia docente, do reconhecimento do professor como sujeito de si e da organização escolar, conforme assevera Barroso:

A construção da autonomia enquanto mudança organizacional exige que os seus membros aumentem o seu conhecimento sobre os seus modos de funcionamento e sobre as regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado, condição para fazer das ‘autonomias individuais’, ‘autonomias coletivas’ (Barroso, 1998, p. 30, grifo do autor).

Na medida em que o professor é sujeito de sua própria formação, articulando-a a partir de seu trabalho e em função dele, esse personagem se forma e exercita a autonomia e a participação, aspectos essenciais do processo de gestão. Esse exercício participativo na gestão de sua formação passa, por sua vez, pela própria formação, que o autonomiza para decidir, escolher caminhos, construir compreensões. A administração de sua formação permite-lhe aprender a participação. A formação, por sua vez, abre possibilidades para viabilizar a participação democrática na gestão. Dito de outro modo, são eixos de ligação extrema, pois é a própria formação que dá condições para que os professores saibam e exerçam a participação no processo de gestão democrática, ao mesmo tempo em que tal processo de gestão é fundamental para que a formação reflexiva dos professores se configure como formação dos professores em coletividade buscando se articular diante das dificuldades hoje existentes nas organizações escolares. Compreende-se, assim, a gestão e a formação continuada como práticas articuladas da organização escolar.

Considerações finais

O interesse da presente pesquisa voltou-se ao conhecimento do processo de coordenação pedagógica na perspectiva de como este se constitui no interior das escolas e teve como objetivos: apontar noções sobre a dinâmica cultural (forma de constituição, tradição e rompimento) associando-as à cultura profissional dos coordenadores; conhecer as características do trabalho desenvolvido pelos pedagogos no interior das escolas públicas; e contribuir para os processos de reflexão profissional de pedagogos que atuam na gestão escolar.

Ao tratarmos da cultura, apoiamo-nos em Williams (1979) para argumentar que esta tem uma natureza material, sendo produto da experiência concreta do homem no mundo, do modo como os sujeitos experienciam e sentem a realidade que a eles se apresenta na forma de uma grama de tradições (hegemonias correntes). Assim como há sujeitos que, diante das tradições, revelam posturas de maior assimilação e menor questionamento, há aqueles que desenvolvem outros sentidos, problematizando as tradições instituídas pela criação de hegemonias alternativas. Este movimento, instituinte, desencadeia dinâmicas no interior das instituições tanto para reagir contra mudanças que buscam se impor como, também, para alterar positiva e qualitativamente a realidade instituída face às questões com as quais seus valores e concepções não se coadunam. Segundo Williams (1979), o desenvolvimento de hegemonias alternativas não se faz de forma individualista, mas coletivamente a partir da articulação daqueles sujeitos que sentem a experiência material do mesmo modo, os quais agrupam-se em formações (ou movimentos).

Ao perspectivarmos as organizações escolares a partir dos dados da pesquisa, encontramos formas de organização que, mais do que retratar um esforço coletivo para a racionalização do trabalho em face dos fins educativos, revelou-se um produto da lógica burocrática de organização. Esta burocracia, por sua vez, não se deu “ao acaso”, mas foi produzida no conjunto de experiências históricas produzidas pela humanidade em relação à forma de educar seus jovens; a forma assumida pela burocracia, ainda que num dado momento representasse uma opção lógica e racional, também foi e é um produto cultural que, hoje, se apresenta no interior das escolas como uma tradição.

Muitas crenças, sentidos e significados revelaram-se por meio da pesquisa em relação à escola, à função que cumpre, às dificuldades que enfrenta e ao próprio trabalho de coordenação pedagógica.

Em relação ao modo como são administrados, queremos crer que a democracia não se configura como um valor, assim como a autonomia e a participação. Os dados sugerem que os processos de gestão escolar se fundam na ideia de que administrar é dirigir no sentido de decidir, impor regras e zelar pela manutenção da hierarquia e está condução impacta também o trabalho dos coordenadores. Há, no interior das instituições, um sentimento partilhado de medo, traduzido pela crença de que o comportamento mais viável é o do não enfrentamento, assim como o do silenciamento, do 'não uso' da palavra.

Sobre o modo como funcionam ou se organizam, constatamos uma valorização da organização expressa por meio de rituais de entrada, intervalo, recreio, mostrando que a intenção de submissão dos corpos ainda sustenta determinadas tradições. A crença na importância da organização colide com a ausência da democracia, o que gera grande contradição no funcionamento, pois passam a acreditar numa organização imposta e, não, naquela construída de forma consciente, para e pela autonomia. Essa contradição faz a racionalidade burocrática colapsar e, diante dessa disfunção, têm sido lentos os processos de reorganização. Sentimentos de ineficiência, desânimo, baixa autoestima, desinvestimento e isolamento certamente podem estar associados à desorganização e baixo alcance de resultados, decorrente do conflito entre a organização como valor e os pressupostos e rituais de organização informalmente adotados.

Ao intencionar conhecer as características do trabalho desenvolvido pelos pedagogos no interior das escolas, observamos a organização escolar exerce uma força com nuances burocratizadas sobre o trabalho destes profissionais, afastando-os da articulação do coletivo para o projeto político-pedagógico da escola. Ainda que invistam grande parte do tempo envolvidos na gestão dos alunos e do relacionamento com as famílias, os coordenadores têm a clareza do caráter pedagógico que seria importante imprimir ao seu trabalho, revelando o conflito que permeia o exercício da função.

Assim, para contribuir para os processos de reflexão profissional de pedagogos que atuam na gestão escolar, apontamos a formação continuada reflexiva do coletivo escolar como uma possível alternativa para as contradições que se apresentam. Todavia, a formação externa proposta pelo sistema a partir de suas demandas é a que prevalece, em detrimento da formação centrada no espaço e na realidade institucional.

Dificuldades advindas da organização política do sistema de ensino também afastam os coordenadores do núcleo pedagógico; as condições materiais e organizacionais propiciadas às escolas têm peso determinante em tal questão.

Todavia, apesar da realidade escolar que se apresenta instituída, há movimentos iniciados em torno da formação continuada e reflexiva, focada no avanço da prática pedagógica das escolas. A escola resiste e se refaz.

A força do instituído se impôs fortemente entre as jovens coordenadoras pedagógicas investigadas, que, em alguns momentos, adaptaram-se para usufruir de formas adequadas, viáveis e econômicas de realizar o trabalho, também como condição de sobrevivência. Em outros, engendraram possibilidades de superação. Entre elas, há clara compreensão dos elementos contraditórios da organização escolar instituída e, ao mesmo tempo, a visualização de possibilidades de reconfiguração positiva de tais elementos.

Referências

- Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Gestão da educação: atuais tendências, novos desafios* (p. 11-32). São Paulo, SP: Cortez.
- Canário, R. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Domingues, I. (2014). *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo, SP: Cortez.
- Franco, M. A. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Fusari, J.C. & Rios, T. (1995). A. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, (36), 37-45.
- Libâneo, J. C. (2007). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia, GO: Alternativa.
- Lourenço Filho, M. B. (1972). *Organização e administração escolar: curso básico*. São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, 1(36), 13-20.

- Medina, A. S. (1997). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In C. Silva Jr., & M. Rangel (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (p. 9-36). Campinas, SP: Papirus.
- Motta, F. P., & Bresser Pereira, J. C. (1998). *Introdução à organização burocrática*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Nérici, I. G. (1974). *Introdução à supervisão escolar*. São Paulo, SP: Atlas..
- Paro, V. H. (2010). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Paro, V. H. (2012). *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1998). *O pedagogo na escola pública*. São Paulo, SP: Loyola.
- Pinto, U. A. (2011). *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo, SP: Cortez.
- Rangel, M. (2002). Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In N. S. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (p. 69-96). São Paulo, SP: Cortez.
- Reale, A. M., Perdigão, A. L. R. V., Bueno, M. B. O., & Mello, R. R. (1995). O desenvolvimento de um modelo 'construtivo-colaborativo' de formação continuada centrado na escola: relato de experiência. *Cadernos Cedes*, 1(36), p. 65-76.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4a. ed.). Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Viñao Frago, A. (2005). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, ES: Morata.
- Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

Beatriz Gomes Nadal: Doutora em Educação e Currículo pela PUC-SP. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Diretora da Editora UEPG. Editora da Revista Olhar de Professor entre 2004 e 2018. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico. Pesquisadora das áreas de política e gestão educacional, cultura e organização escolar e formação de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7016-5527>

Email: beatrizgnadal@gmail.com

NOTA:

A autora foi responsável pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.