

6

A escola que emerge das práticas docentes e gestoras

A teoria desenvolvida nos capítulos anteriores fornece-nos as bases para a elaboração do que estamos denominando de *matriz analítica*. Esta expressão não deve ser considerada literalmente, pois não se trata de matriz no sentido matemático do termo (*arranjo de elementos matemáticos dispostos num quadro retangular que comporta linhas e colunas*), mas sim, no sentido de *lugar onde algo é gerado e/ou criado*²⁸.

Nossa matriz analítica será, portanto, o instrumental que nos permitirá identificar, sistematizar e analisar os dados advindos da pesquisa de campo na Escola da Barra. Estes se constituirão em torno dos seguintes eixos:

- 1) A vivência das práticas docentes como experiência significativa.
- 2) Mecanismos e estruturas *tradicionais* de Gestão, aplicados às práticas docentes: o planejamento, a organização, o desenvolvimento e a avaliação na Escola da Barra.
- 3) Novos mecanismos e estruturas de gestão aplicados às práticas docentes: a articulação, a mediação, a coordenação e a capacitação.
- 4) Um balanço positivo/negativo das práticas docentes e das práticas de gestão enquanto experiência social.

6.1

As práticas docentes como experiência significativa

A análise dos dados obtidos nas entrevistas, nas observações e na análise documental, buscou obedecer ao que expusemos no Capítulo 4, quando apresentamos as bases teóricas deste trabalho.

Procuramos, portanto, em primeiro lugar, isolar e descrever as lógicas da integração, da estratégia e da subjetivação, a partir do discurso dos professores, registrado nas entrevistas e nas observações. Em seguida, buscamos perceber o modo como os professores articulam essas diferentes lógicas, trazendo o registro dos traços gerais desta articulação, mais do que o modo como cada professor a realiza, individualmente. Por fim, buscamos descrever, a partir de um trabalho

²⁸ Cf. <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em 11/07/2006.

interpretativo das etapas anteriores, as lógicas daquele grupo, entendido enquanto sistema social.

Estas análises permitirão, ainda, apontar lacunas que consideramos presentes no discurso oficial e nas práticas cotidianas da Escola da Barra, além de destacar elementos que comecem a delinear a ação gestora, que é, em termos de objetivo da pesquisa, o foco central do nosso trabalho.

6.1.1

Como se revelam as lógicas da ação entre os professores da Escola da Barra

6.1.1.1

Lógica da Integração

O elemento fundamental em qualquer escola é o conjunto de valores expresso em sua proposta pedagógica e assumido pelos professores em seu discurso e em suas práticas cotidianas. O primeiro problema, que se coloca em relação a isto, na Escola da Barra, é que esses valores são pouco explicitados pela proposta pedagógica, que se refere a eles de modo muito genérico:

Para a formação de um aluno crítico, autônomo e criativo, não basta apenas um trabalho com os conteúdos conceituais. Assim, a escola assume também como função o desenvolvimento de outras competências que se traduzem nos conteúdos de natureza procedimental e atitudinal. Os procedimentais são aqueles que vão promover o SABER FAZER²⁹. Os atitudinais dizem respeito à formação de valores e hábitos que ajudam a construir as bases para uma postura aprimorada de estudante e cidadão³⁰.

Assim, o conjunto de valores que constituem o núcleo que permitiria vivenciar a experiência integradora, no caso da Escola da Barra, foi se constituindo enquanto a própria escola foi se fazendo, o que lhe conferiu uma legitimidade, junto aos professores, talvez maior do que numa situação em que a equipe docente os encontrasse prontos e determinados.

²⁹ Destaque feito no texto original.

³⁰ Grifo meu.

Essa *eleição* dos valores em torno dos quais se desenrola a lógica da integração já se deu numa perspectiva de oposição *nós/eles* em relação à cultura do bairro e, por extensão, aos valores que acabam sendo atribuídos às famílias dos alunos.

Ainda que não houvesse, na entrevista dos professores, alguma pergunta que se referisse diretamente a esta questão, ela aparece de modo recorrente no discurso de professores de diferentes áreas e que atendem a alunos de diferentes faixas etárias.

Dentro desta oposição *nós/eles*, estes últimos são vistos como imediatistas e utilitaristas:

Eles perguntam muito assim: Para que serve isso?
(Gloria)

Ou como fúteis e vazios:

Nos modelos que eles vêm, as pessoas estão sempre se dando bem sem muito esforço... (Úrsula)

E, ainda, como elitistas e fora da realidade:

É um universo à parte. O dinheiro fala muito alto... A Barra é afastada da cidade... você vive protegido por muros. (Bianca)

Parecem claras as discrepâncias entre os valores que os professores percebem no universo de origem dos alunos e aqueles capazes de lançar as bases para a formação do que a Proposta Pedagógica da escola nomeia uma *postura aprimorada de cidadão*, sem explicitar em detalhes o que seja isso.

Ao mesmo tempo, é possível observar, também, que algumas famílias são percebidas pelos professores como parte do *nós*, e não do grupo a que chamam *eles*. Há quem afirme:

Eu acho que as famílias desta escola buscam uma coisa diferente: querem que seus filhos pensem.
(Selma)

Analisando os resultados de um Conselho de Classe, a diretora pedagógica afirmou:

Quando os pais acreditam na gente, os resultados aparecem.

Percebe-se, portanto, um interessante mecanismo de análise por parte dos professores, no que se refere à tensão *nós/eles*. O referencial dessa análise parece

já ter superado uma certa polarização que separa e opõe mecanicamente os pais e os professores. Em diversas ocasiões, os professores ampliavam a abrangência do *nós*, quando se tratava dos valores da escola, demonstrando a possibilidade de outros cortes de análise da realidade social, através dos quais os agrupamentos se dariam pela adesão e pelas práticas coerentes com determinados valores. Poderíamos falar de uma plasticidade na aplicação do referencial *nós/eles* aos diversos tempos, espaços e pessoas da escola.

Outro modo pelo qual a relação *nós/eles* aparece no discurso dos professores tem uma perspectiva mais interna e se revela em duas vertentes: a relação com as demais disciplinas e colegas, por um lado, e a relação com a equipe técnico-pedagógica e com a direção administrativa, por outro.

Sobre a relação com os demais colegas, um aspecto significativo para a pesquisa é que parece haver poucos laços de amizade pessoal, fora do espaço de trabalho. Por outro lado, há uma série de tensões *nós/eles* que passam pelo fato de ministrarem a mesma disciplina (o que exige que se encontrem com maior frequência do que quando se os compara aos demais); trabalharem nos mesmos dias da semana (*nós* da equipe de segunda-feira e *eles* da equipe de quinta-feira); terem diferentes distribuições de carga horária (*nós*, das *matérias mais importantes* e que têm maior carga horária e *eles*, das demais); estarem há maior ou menor tempo na instituição (o que leva os professores mais antigos a serem mais falantes nos momentos de reunião, recreio e outros espaços coletivos). Um detalhe que ilustra essa diferença entre os mais antigos e os mais novos revelou-se no tempo de duração das entrevistas que realizei: enquanto professores contratados há pouco tempo tiveram entrevistas com duração de vinte a trinta minutos, os mais antigos chegaram à duração de duas horas e meia.

Quando a relação com os demais colegas aborda o aspecto curricular, é interessante como se revela uma competência técnica acerca da própria disciplina. De um modo geral, quando perguntados sobre as estratégias pedagógicas que adotavam no enfrentamento dos problemas cotidianos, os professores não respondiam com estratégias metodológicas, mas faziam referências à natureza e às possibilidades da sua disciplina. Via de regra, neste momento, faziam a distinção *nós/eles*:

Na minha disciplina, isso é possível por tais razões... o problema deve ser para o professor da disciplina X...

O outro aspecto onde se revelam tensões *nós/eles* refere-se às relações com a equipe técnico-pedagógica. De um modo geral, as referências dos professores a estes profissionais expressa uma diferença de ponto de vista da função e da posição que ocupam, mas não propriamente uma oposição. Expressando os sentimentos da equipe em relação à supervisora pedagógica, à psicopedagoga e à diretora pedagógica, muito poucos foram os registros de algum tipo de desagrado. Mesmo quando esses ocorriam, não tinham sua razão explicada por uma limitação pessoal, mas sim, de ordem institucional. Foi o caso de uma crítica feita, relativa a uma tendência centralizadora por parte da diretora pedagógica, associada ao crescimento da escola, do seu número de alunos e professores, além da sua abrangência, que a partir de 2006 estende-se da educação infantil ao ensino médio.

Ainda que possamos reconhecer, na dinâmica institucional, uma série de tensões *nós/eles*, que nos facilitam o entendimento da lógica da integração, é inegável que a adesão ao conjunto de valores que regula as práticas institucionais oferece como que uma sustentação para que essas tensões não esgarcem o tecido social da instituição. Isto permite que se perceba, da parte de cada professor, movimentos de integração em relação à instituição, quando esta é considerada no seu todo, como conjunto sistêmico dessas tensões. É uma declaração de pertença que se manifesta em expressões como:

Este espaço é um presente...; Esta escola tem um perfil lindo...; É uma proposta encantadora.;Eu sou fã dessa escola...; Me estimula estar aqui, porque a gente sai em estado de graça...

6.1.1.2 Lógica da Estratégia

A estratégia, na perspectiva adotada neste trabalho, só se torna compreensível a partir da tensão que estabelece com o princípio da integração. É importante, então, que os fenômenos identificados e apontados quando tratamos da integração, sejam agora retomados sob a ótica da estratégia.

O primeiro ponto que ali consideramos, pela evidência com que emanava das entrevistas, era a oposição entre os valores associados à cultura do bairro (compartilhada por algumas famílias da escola) e os valores assumidos pela

escola, através da sua equipe docente. Em relação a este ponto, pode-se observar duas linhas de estratégia: uma de ordem pessoal, e outra de ordem institucional.

A lógica da estratégia, vista individualmente, revela-se em práticas adotadas por cada um dos professores, a partir dos seus valores pessoais:

Acho que foi a minha primeira escola assim mais classe A ... às vezes, eu preparava a aula e só conseguia dar a metade dela... Hoje, as aulas estão menos audaciosas: já preparo aquilo que eu sei que vou dar conta. (Bárbara)

Quando é enfrentamento comigo, aí eu escuto e enquanto isso já estou elaborando o que eu vou colocar. Porque o aluno, às vezes, te enfrenta assim, desrespeitosamente. Então a gente tem que na mesma hora dar o corte... tem que ter um limite: da mesma maneira que eu te respeito, você tem que me respeitar. (Nádia)

Como a lógica da estratégia se estabelece na polarização com a lógica da integração, é interessante observar alguns procedimentos que se dão em perspectiva diferente dos anteriores. Enquanto estes tinham uma clara dimensão de constituir hábitos, através do estabelecimento de limites, os trechos que apresentamos a seguir são demonstrações de estratégias que poderíamos chamar de *positivadas*, isto é, baseiam-se na crença dos professores de que existem elementos capazes de torná-las, não somente viáveis, como eficazes:

Conhecer mais detalhadamente a turma, até conseguir trabalhar com eles a idéia de grupo...; trabalho em grupo, com sistema de monitoria; O aluno faz registros, escreve diários, faz apontamentos de aula. Enfim, ele escreve a história dele... no que registra, toma consciência...; fazer essa ponte com a realidade deles. (Reunião de Professores do dia 25/10/2005).

Mais importantes, porém, do que as estratégias individuais, são aquelas tomadas coletivamente. No processo concorrencial com sistemas poderosos, como o sistema de valores atribuído às famílias, à classe social e à cultura de bairro dos alunos, vai ficando clara a necessidade de um fortalecimento mútuo, através de acordos coletivos de estratégia:

...os alunos dizem: a professora fulana faz assim; por que você não faz também? Então esse tipo de coisa é fundamental pra fortalecer: a mesma linguagem. (Bárbara)

Não é um trabalho só meu, é da escola como um todo: a importância de escrever, de colocar com as suas palavras. (Nivaldo)

Às vezes, as estratégias coletivas são estabelecidas entre professores e alunos, para o enfrentamento concorrencial com as famílias:

Falei com os alunos: mostra [o trabalho] pra sua mãe... os pais, nessa vida corrida que a gente leva, não dimensionam... a gente não sabe o que tem em casa. (Filomena)

Quanto à relação *nós/eles* estabelecida entre os professores, não foi possível perceber estratégias concorrenciais tão evidentes. Foi necessário, aqui, fazer a leitura dessas estratégias nas entrelinhas de alguns discursos e numa leitura interpretativa de alguns comportamentos.

Assim, podemos perceber alguns posicionamentos diferenciados em reuniões e, mesmo, na sala de recreio, sobre o papel do professor. Enquanto alguns acham que *educação tem que vir de casa* (referindo-se ao senso comum de educação como hábitos e atitudes para a convivência social), outros entendem que, na contemporaneidade, esta tarefa deve ser assumida pela escola e, conseqüentemente, pelos professores. Como não poderia deixar de ser, mesmo quando compartilham um discurso institucional e praticam posicionamentos combinados no grupo, a ênfase que colocam nessas atitudes, permite perceber diferenças de intensidade que acabam por determinar diferenças de estratégias entre os professores.

O mesmo tipo de dificuldade será percebido em relação à equipe técnico-pedagógica. Neste caso, é interessante observar, mais do que a leitura das entrelinhas das falas, a intensidade discursiva dos silêncios e dos olhares, como formas estratégicas de concorrência dentro da relação *nós/eles*. Em certas situações, conversas são interrompidas com a chegada de membros da equipe técnico-pedagógica, assim como, em algumas reuniões, a resposta a certas situações colocadas por estes elementos é um silêncio permeado por olhares que conseguem compreender-se mutuamente...

Em relação aos proprietários da escola e à equipe administrativa, há evidentes pontos de insatisfação, mas ainda não há o que possamos chamar de estratégias de oposição explícita entre segmentos. Estas ainda se manifestam de

modo individualizado, numa espécie de comportamento de reserva nas relações pessoais dos professores com eles. Não há, propriamente, uma animosidade, mas também não se percebe o mesmo tipo de calor humano que se observa na relação com a equipe técnico-pedagógica, apesar do reconhecimento das diferenças.

Esta constatação nos permite levantar uma questão que não nos cabe responder, mas que merece ser posta, pela sua pertinência: seriam certas relações de classe (patrão/empregado) tão antagônicas em nossa cultura, que, mesmo em ambientes de tão profunda integração quanto a Escola da Barra, a aproximação dos professores com os donos da escola se torna impossível?

Talvez a passagem de mais algum tempo permita responder a esta questão. Em primeiro lugar, porque, embora muito incipiente e localizado, alguns professores começam a constituir um movimento de reivindicação por melhorias salariais, pela possibilidade de discutir o calendário escolar, etc. Em segundo lugar, porque a abertura de turmas do ensino médio traz para o interior da escola, um grupo de professores que costuma ter maior participação junto ao sindicato da categoria, o que modifica sensivelmente as relações de trabalho que ali se desenrolam.

É importante atentar, ainda, para o fato de que a educação, diferentemente de outras áreas profissionais, é um campo onde a imbricação da lógica da integração com a lógica da estratégia complexifica a orientação de analisá-las, primeiramente, em separado. Se observarmos bem, esta separação limita-se a um exercício puramente intelectual e especulativo, como se fizéssemos uma foto instantânea de um momento de prática concorrencial, para poder analisá-la. Isto porque, durante todas as práticas, todos estão empenhados em contribuir para a formação do aluno como um sujeito construtor de uma sociedade sedimentada em determinados valores pelos quais o grupo e a instituição optaram.

A lógica da estratégia que se revela a cada momento está, na verdade, intimamente ligada à lógica da integração presente na escola enquanto experiência social.

6.1.1.3 Lógica da Subjetivação

Na medida em que definimos que a lógica da subjetivação se estabelece através de um distanciamento crítico em relação à lógica da integração e à lógica da estratégia, é interessante registrar algumas falas neste sentido. Um primeiro conjunto revela esse afastamento na forma de um sentimento maternal/paternal:

... vou lidar com o aluno da mesma maneira que atuo em casa, como mãe... (Nádia)
... esse sentimento de responsabilidade é confundido com a relação paternal mesmo...Nestor)

No extremo oposto, o afastamento se dá pela recusa a este tipo de papel:

... ali não é meu filho, meu sobrinho, meu colega. Ele é um aluno e eu vou estar sempre na função de educadora. (Filomena)
Escuta aqui: não é a mamãe! Comigo, a regra é diferente. (Salette)

Outro aspecto importante próprio da lógica da subjetivação reside na consciência que os professores têm de si mesmos, frente às realidades concretas:

... isso é um processo, e que vai melhorando com o passar do tempo: eu vou errar mesmo, mas vou acertar também. (Bianca)
Às vezes, a disciplina é exagerada, eu me sinto mentindo. (Saulo)
... nada do que os alunos fazem pra mim é pessoal. (Nice)
... eu tenho segurança suficiente no meu trabalho. (Salette)

A subjetivação revela-se, ainda, no modo como os professores compreendem seu papel na instituição e na sociedade:

... precisa ter um organizador externo, na figura do professor. (Salette)
... mesmo fora do meu tempo de aula, não dá pra fazer vista grossa ao que está errado. (Nádia)
Como professor, como educador, eu sou referência. (Nestor)
O que fazer diante dos problemas que os alunos apresentam na escola não é tarefa dos pais, mas sim, tarefa pedagógica nossa. Nós é que devemos dar solução pedagógica a isso. (Dora)

6.1.2 Como se articulam as lógicas da ação na Escola da Barra

A articulação das lógicas da ação constitui a experiência social de tal modo que contribui para o processo identitário dos indivíduos e dos grupos, ao mesmo tempo que, dialeticamente, é também constituído por esta mesma identidade. Assim, é importante recordar, neste momento, aquilo que apontamos na descrição da Escola da Barra, quando nos referimos aos professores.

Com base nos processos de identificação e socialização profissional apresentados por Dubar, podemos afirmar que os professores da Escola da Barra encontram-se num momento da sua trajetória de vida profissional caracterizado como de *identidade institucional*. Este momento caracteriza-se por um movimento em que há um reconhecimento mútuo entre a identidade que o indivíduo elaborou para si e a identidade que o outro, aqui objetivado na escola, tem para ele. Estas *identidades* não são de mesma natureza ou de mesmo conteúdo, mas elas também não se excluem. Assim, o professor reconhece como válidas (e, por consequência, se reconhece nelas), as características que constituem a identidade proposta pela escola para que possa ali exercer seu trabalho. O mesmo movimento de reconhecimento se dá no sentido inverso, isto é, da escola em relação ao professor.

Este movimento, que Dubar chama de *transação objetiva*, faz-se acompanhar de uma *transação subjetiva*, através da qual o sujeito avalia se estas identidades acima descritas encontram-se numa linha de continuidade ou de ruptura com o seu *projeto* de vida. No caso da Escola da Barra, vimos que a grande maioria dos profissionais encontra-se numa linha de continuidade entre a identidade que projetaram para si e aquela que a instituição permite vivenciar.

É importante considerar este fato, ao iniciarmos a discussão sobre como se articulam as lógicas da ação na Escola da Barra, pois ele determina, de modo peculiar, como se dá essa articulação. Se os professores estivessem em outro momento de sua trajetória profissional, certamente essa articulação não se daria do mesmo modo. O mesmo pode ser dito da situação em que a escola tem em seu quadro, professores que se encontram em diferentes momentos de sua trajetória profissional e vivencial.

Num estudo como este, que visa verificar o modo como a gestão pedagógica impacta o trabalho do professor, é fundamental chamar a atenção para este fato, pois o risco de uma leitura apressada do que é aqui apresentado está na presunção de que o caso estudado possa ser universalizado. Pelo contrário: o que este caso destaca (e foi uma das razões de escolha da Escola da Barra como campo de pesquisa) é uma situação bastante peculiar, ainda que provocada. Afinal, não podemos desconsiderar o modo como este quadro de professores foi se constituindo: com base em critérios que visavam alcançar este estado de coisas, ainda que não de modo explícito e consciente.

Quando a escola estava se constituindo no bairro e na cidade, este modo de compor a sua equipe docente, sem dúvida, contribuiu para que, rapidamente, a Escola da Barra construísse na representação pública, uma identidade institucional associada a uma identidade docente dos seus profissionais. Esta concretiza-se no cuidado para com as pessoas, no respeito ao professor e no investimento em sua formação permanente, de modo a fazer diferença na vida dos alunos e de suas famílias. Não voltaremos a estes aspectos, pois já fizemos referência a ele quando analisamos a formação acadêmica dos professores da Escola da Barra.

Consideradas, portanto, estas circunstâncias, vejamos como se articulam as lógicas da ação que descrevemos no item anterior. À medida que forem se explicitando estas articulações, começaremos a destacar os aspectos estruturais que sustentam algumas delas, de modo a abrir caminho para nelas descobrir mecanismos de gestão, estes sim, possíveis de serem transpostos, com as devidas adaptações, para outras realidades.

6.1.2.1

A formação de hábitos e atitudes dos alunos - um eixo estruturante

Esta é uma característica institucional que se revela, logo às primeiras leituras do diário de campo e das transcrições das entrevistas.

Tanto os professores, individualmente, quanto considerados institucionalmente, enquanto equipe, articulam suas lógicas de integração, de estratégia e de subjetivação, nesta perspectiva.

Os alunos, que no dizer dos professores, *não ficam de castigo, têm uma mente fútil e vazia, não sabem ouvir “não”, são rejeitados, largados e solitários,*

vivenciam a violência familiar, são vistos como resultado de uma cultura que caracteriza (diria melhor, que estigmatiza) suas famílias, seu bairro e sua classe sócio-econômica.

Este ambiente é percebido pelos professores, como constituído por adultos *ausentes, preocupados em ganhar dinheiro, que enxergam a educação como um investimento* e, por isso, *terceirizam a educação do filho, delegando essas funções para a escola*.

A escola, por sua vez, ao tomar determinadas atitudes diante da falta de hábitos de convivência dos alunos, é questionada por algumas famílias que não admitem que se coloquem limites às atitudes de seus filhos. Na Escola da Barra, é bem verdade, este tipo de família não constitui a maioria.

Numa das reuniões de professores, essa preocupação foi explicitada diante da constituição da primeira turma de ensino médio, a partir da (então) atual oitava série. Segundo eles, *os alunos não formaram hábitos necessários ao aluno do ensino médio*.

A partir daí, foram se explicitando, coletivamente, propostas e medidas que apontam para esta lógica da formação de hábitos e atitudes. Algumas eram medidas de cunho imediato e sua adoção (ou não) foi deixada a critério de cada professor:

Ficar parado estrategicamente na porta da sala, esperando a turma ficar pronta para a aula.
Ocupar formalmente o espaço físico do fundo da sala de aula, onde os alunos costumam se postar de modo mais informal.
Não permitir que os alunos saiam de sala entre uma aula e outra. (Reunião de Professores de 25/10/2005).

O risco de que esta reflexão conduzisse a um elenco de regras mecanicamente estabelecido e automaticamente aplicado, é lembrado a todo momento nas entrevistas, entendendo-se o seu excesso como um entrave para o que se quer construir com os alunos:

A gente está ficando cada vez mais com excesso de regras, para controlar aquilo que não tem que ser controlado. E isso sobrecarrega o professor, porque ele tem que dar conta de toda essa falta de formação, mais o seu conteúdo, mais a forma diferente de trabalhar e também a cobrança dessas regras. (Salette)

Às vezes, tentamos dar conta de tanta coisa, como professores, que o aluno fica sem espaço até para errar. Perde-se o espaço de construção da autonomia e da responsabilidade. (Gloria)

A reflexão do grupo de professores conduz, então, à explicitação de algumas idéias-chave que podem ser sintetizadas do seguinte modo:

As pequenas atitudes cotidianas são fundamentais na formação de hábitos.

Esse “trabalho miudinho” da formação dos hábitos cotidianos exige persistência por parte de todos.

É importante não perder de vista que há coisas a serem feitas quando se vem à escola, e essas coisas não podem ser negociadas.

Não dá para passar de uma série a outra sem certos hábitos. (reunião de Professores de 25/10/2005).

A partir dessas idéias, foram propostas, então, para todos os profissionais da escola, tanto professores, quanto gestores e auxiliares de disciplina, algumas linhas de ação e atitudes concretas:

1) Começar essa formação de hábitos logo nas séries iniciais [educação infantil e 1ª a 4ª série], mantendo-a na 5ª e na 6ª séries.

2) Eleger pontos que devem ser desenvolvidos, nesta mesma perspectiva, para a 7ª e a 8ª séries.

3) Formalizar esses pontos na forma de “acordos didáticos” da instituição, a serem estudados e trabalhados em cada turma, no início do ano letivo.

4) Trabalhar insistentemente com os professores, para que não abandonem essa formação de hábitos ao longo do ano, e à medida que os alunos crescem e avançam nas séries.

5) Nas séries onde for possível, entregar a responsabilidade pela movimentação e participação das turmas, em algumas atividades, a alunos-monitores, que seriam preparados para isso, em aula, junto aos colegas em relação aos quais, terão essa responsabilidade.

6) Organizar reuniões para tratar da formação de hábitos e atitudes, não apenas com professores de uma mesma série, mas entre professores de séries diferentes, para que tenham a visão de conjunto desse trabalho formativo.

7) Rever a necessidade de disciplinar o uso do celular e do i-pod, em lugar de insistir na tentativa de erradicá-los.

8) Evitar a excessiva flexibilidade em relação aos hábitos e atitudes estabelecidos para cada série.

9) Na medida em que a equipe técnico-pedagógica tem uma visão de conjunto sobre o aluno, muitas vezes desconhecida pelo professor, evitar interferir, pedindo que sejam relevadas algumas atitudes dos alunos, quando estes estiverem sendo “enquadrados” por razões disciplinares.

6.1.2.2

A aprendizagem significativa dos alunos

Esta é uma lógica institucional que brota da articulação realizada pelos professores, de modo a atender, não apenas à proposta pedagógica da Escola da Barra, mas também à própria realidade dos alunos e professores:

... em relação aos recursos tecnológicos, eles [os alunos] sabem muito mais que eu. (Evelyn)

Hoje, o adolescente tem acesso a uma vida muito mais ativa. (Bárbara)

Os alunos já não têm muita perspectiva, pois dizem: eu não preciso estudar porque vou herdar ou trabalhar na empresa do meu pai. (Nara)

Aos 13, 14 anos, eles têm certeza de que têm certezas... funcionam com máximas que eles criaram, e passam a ser certeza... são desconectados da realidade, da miséria, das dificuldades. (Úrsula)

A articulação que faz brotar a lógica da aprendizagem significativa possui alguns pontos de apoio. O primeiro deles é a concepção que tem o próprio professor, acerca da disciplina com que trabalha:

A gente tem um questionamento muito forte por questões éticas... a História tem essa facilidade de mostrar isso para o aluno, até para ele poder se equiparar. (Nair)

A Filosofia, na 7ª e na 8ª série, é principalmente pra ensinar um pensar mais reflexivo, coerente, cuidadoso. Ele pode ter criatividade no pensamento. Mas ele tem que ser coerente. (Úrsula)

A Geografia permite um espaço pra questionamento, pra avaliação, e até pra relativização. (Nivaldo)

As entrevistas e as observações permitiram entrever que os professores da Escola da Barra trabalham a partir de uma base conceitual bastante clara e, em muitos casos, bastante aprofundada, sobre o objeto ou a área de estudos em que atua.

Além desta base, há um segundo ponto de apoio para desenvolver a aprendizagem significativa: a metodologia de trabalho. Na medida em que a Escola da Barra se define, em sua proposta, como uma escola construtivista, os professores buscam tornar suas práticas coerentes com aqueles princípios:

Apoiada em princípios construtivistas e sócio-interacionistas, [a Escola da Barra] acredita que, para aprender, o aluno precisa interagir com o conhecimento e com os outros - professores e colegas. Assim, não só participa do processo ativamente como também aprende através da troca, descobrindo a riqueza do grupo, na diversidade de cada um. A preocupação maior da escola é acompanhar cada criança e jovem nos aspectos cognitivos e sócio-afetivos, compreendendo e favorecendo a forma própria de aprender de cada um. (Proposta Pedagógica)

Um dos espaços em que esta metodologia melhor se revela são os *projetos*, em que professores de diferentes disciplinas se articulam em torno de temáticas e objetivos comuns:

No Ensino Fundamental II procuramos desenvolver os conteúdos curriculares numa perspectiva metodológica por Projetos. O desafio que está posto para a escola hoje é o de ressignificar estes princípios básicos, recortar adequadamente os conteúdos escolares capazes de promover aprendizagens mais significativas e, conseqüentemente, contribuir para a formação de meninos e meninas cada vez mais atentos às questões de sua época, cada vez mais capazes de se relacionarem com contextos dinâmicos e sofisticados tecnologicamente, cada vez mais críticos e atuantes em relação ao funcionamento da nossa sociedade. (Proposta Pedagógica)

Por fim, um terceiro ponto de apoio para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa reside no aspecto relacional, para o qual os professores da Escola da Barra estão atentos. É interessante destacar que as relações entre alunos e professores, registradas durante as observações, assim como as que foram relatadas nas entrevistas, têm uma característica de carinho, acolhimento e respeito, sem deixar de trazer conflitos que se instauram sempre que se colocam limites, especialmente quando os alunos crescem.

6.1.2.3

A postura investigadora e a formação permanente dos professores a partir das contribuições entre pares

Esta é uma terceira lógica que emerge das observações e entrevistas, mas para o conhecimento da qual contribui, de modo significativo, a análise documental.

É interessante observar que a *pesquisa* e a *formação* são, na realidade pesquisada, como que faces de uma mesma moeda, que se alimentam mutuamente.

A postura investigadora é uma característica requerida do professor desde o processo seletivo para entrada na Escola. Uma das professoras traduziu esta idéia numa frase: *Aqui, a diretora só contrata quem tem brilho no olho...*

Esse *brilho no olho*, que traduzia um professor mobilizado pelo desejo (no sentido amplo do termo), tem como uma de suas manifestações, a curiosidade no conhecimento da realidade do próprio aluno:

Eu defendo muito esse tipo de informação: eu acho que a gente precisa saber quem é aquela criança, o que ela está trazendo. (Filomena)

É importante lembrar que o modo como o professor vê (e, conseqüentemente, o modo como lida com) o aluno, é mediado por um *modo de ver* que se constitui a partir dos valores e normas do grupo de professores e/ou da escola, dos conhecimentos científicos que o professor traz consigo, mas também, das informações objetivas sobre o aluno. Muitas vezes, não existe a possibilidade de alterar os dois primeiros elementos que constituem o modo de ver o aluno; mas as informações a seu respeito podem modificar de modo determinante nosso olhar sobre ele, sobre aquilo que traz e aquilo que lhe falta.

Os Conselhos de Classe são momentos onde este processo se mostra mais intenso. É possível perceber várias mudanças de posicionamento dos professores a respeito dos alunos, quando são informados de alguns dados.

Foi possível observar, ainda, que no cotidiano da Escola da Barra, essas informações são transmitidas aos professores, de modo freqüente e, muitas vezes, informal. De posse de informações importantes e não-sigilosas, as pessoas que dispõem dos dados (geralmente da equipe técnico-pedagógica) procuram os

professores nos seus intervalos, durante o recreio e noutras oportunidades, colocando-os a par do necessário.

Outro aspecto a ser destacado nessa *postura investigadora* da Escola da Barra são os instrumentos de registro de todas as informações do aluno, atualizadas sempre que possível, e que vêm acompanhando sua trajetória, desde que entrou na escola. É possível, por exemplo, ter uma riqueza de dados acerca da trajetória dos alunos da 8ª série que estejam na escola desde os 3 anos de idade, pois será possível analisar informações relativas a 12 anos de sua vida escolar!

A *postura investigadora* alimenta e é alimentada por um *clima de formação permanente* que caracteriza os professores da Escola da Barra, que reconhecem o quanto aprendem uns dos outros:

Essa escola faz a gente passar por um processo de formação (Salete)
Me estimula estar aqui, porque eu estou aprendendo com a escola. (Nair)

Os três conjuntos apresentados nos itens anteriores configuram aspectos parciais da realidade da Escola da Barra, analisada sob a ótica da experiência social. Neste sentido, portanto, os dados permitem classificar as vivências dos professores nesse espaço, como *experiência*.

Quanto ao fato de serem significativas, se considerarmos o critério proposto por Bachelard, que considera significativos os fatos capazes de nos marcarem como lembranças, os dados permitem apontar para isso.

Um último conjunto de dados mostra o quanto a Escola da Barra marca a vida dos seus profissionais: a quantidade de professores que têm seus filhos estudando ali. Alguns, só trabalham nessa escola e, diante da gratuidade a que têm direito, seria natural que tivessem seus filhos como alunos da Escola da Barra. Mas não é esta a motivação que os mantém ali, e sim uma adesão ao projeto da escola, aos valores nela vivenciados e uma confiança na competência técnica, conceitual e relacional dos professores.

Alguns vêm de bairros distantes, outros se organizam em termos de transporte para os filhos, mas todos fazem o possível para que seus filhos desfrutem daquele espaço.

Parece evidente que, se não se tratasse de um espaço onde se vivem experiências significativas, o movimento dos professores em relação à escolarização dos seus filhos seria outro.

6.1.2.4

Os “vazios” da experiência social na Escola da Barra

Nossa análise não estaria completa, se não apontássemos para as ausências que sentimos nessa articulação de lógicas da ação que configuram a Escola da Barra como uma experiência social.

Usando a metáfora da trama e do fio, diríamos que todo tecido (inclusive o tecido social...) se faz do cruzamento desses elementos, mas que entre uns e outros, permanecem espaços vazios. Em alguns casos (como na rede, por exemplo), esses vazios são úteis e, até, necessários, como o são os silêncios entre as notas musicais, para a composição da melodia. Noutras situações, porém, alguns vazios são indicadores de falta, de ausências importantes.

Neste tópico, dedicamo-nos à análise de duas faltas que se tornam muito evidentes na Escola da Barra: a dimensão política como parte do trabalho feito junto aos alunos e a falta de registro que provoca uma perda da memória de sua própria história.

6.1.2.4.1

O Vazio da Política na Escola da Barra

Na proposta pedagógica da Escola da Barra, a dimensão da convivência e da cidadania é a mais explicitada, mas a abrangência da ação política se apresenta de modo muito limitado:

(...) para aprender, o aluno precisa interagir com o conhecimento e com os outros - **professores e colegas**. Assim, não só participa do processo ativamente como também aprende através da troca, descobrindo a **riqueza do grupo**, na diversidade de cada um. [grifos meus]

Talvez pelo fato de ter trabalhado, até aqui, com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as ações de cidadania ainda se limitam a relações entre pares:

Acreditamos que a aprendizagem se dá através da interação e da troca. Interagir com o conhecimento e com os colegas, promovendo a construção de um saber coletivo, propiciará a formação de um ser humano mais ético e **vinculado ao grupo social do qual faz parte.** [grifo meu]

(...) a atenção dos estudantes se volta para a discussão quanto às possíveis formas de comunicação dos saberes tratados ao longo do ano, promovemos várias situações comunicativas que possibilitem a **troca entre pares**, entre colegas de turmas ou séries diferentes, apresentações para os pais ou eventos abertos à comunidade toda (...) [grifo meu]

As possibilidades de uma ação política de maior alcance não são negadas na proposta da escola, como se depreende do texto abaixo. Mas elas se encontram ausentes, seja em termos concretos, seja em termos de discurso dos professores. Talvez, com a chegada dos alunos do Ensino Médio, sejam criadas as condições de demanda para que uma cidadania política, feita de ações mais abrangentes, torne-se parte dos projetos e das ações intencionais da escola.

Para a formação de um aluno crítico, autônomo e criativo, não basta apenas um trabalho com os conteúdos conceituais. Assim, a escola assume também como função o desenvolvimento de outras competências que se traduzem nos conteúdos de natureza procedimental e atitudinal. Os atitudinais dizem respeito à **formação de valores e hábitos que ajudam a construir as bases para uma postura aprimorada de estudante e cidadão.** [grifo meu]

Este é um aspecto que nos salta aos olhos, quando a Escola da Barra se torna objeto de pesquisa. É impossível fugir da inextricável teia de relação e influências mútuas entre a subjetividade, a identidade, a convivência, a cidadania e os modos de produção. Apoiando-nos em Birman (2001:12), podemos afirmar que

se indagar sobre qual modalidade de subjetividade queremos produzir pela educação é uma variação da mesma questão sobre qual forma de cidadania pretendemos engendrar com as práticas educativas. Isso porque a subjetividade em pauta se inscreve necessariamente numa polis nos registros ético, estético e político, além, evidentemente, do cognitivo (BIRMAN, 2001:12).

6.1.2.4.2

O Vazio da Memória Histórica na Escola da Barra

A segunda falta que me pareceu importante destacar, na análise da Escola da Barra, refere-se à sua memória histórica. Esta falta se revela positivada apenas na fala dos professores mais antigos, mas é possível intuí-la nas entrelinhas de algumas tensões, estas sim, explicitadas.

Um olhar atento às diferenciações vai perceber que a Escola da Barra constitui-se dentro dos parâmetros da vida moderna, enquanto espaço onde coexistem sistemas de valores diferenciados, com tensões de variadas intensidades, conforme as situações. A individualidade e a ênfase no sujeito individual é um desses parâmetros, bastante considerado nos dados e nas considerações até aqui apresentados, seguindo a perspectiva de Velho (1988:100). Para ele,

o projeto e a memória associam-se e articulam-se para dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualistas, a memória e o projeto individuais são amarras fundamentais.

O próprio Velho, porém, abre a possibilidade de *segmentos e situações sociais em que fica evidente a subordinação do indivíduo a unidades englobantes e hierarquizantes*, nas quais podemos incluir a instituição escolar, já amplamente estudada sob esta perspectiva. Além do mais, assume que *o ator [social] em princípio, não seja um indivíduo, podendo ser um grupo social, um partido, ou outra categoria*, que estabelece narrativas capazes de reforçar o pertencimento dos sujeitos individuais àquelas unidades.

Para Certeau (1977:50), no ato de fazer história, é importante lembrar que *o passado é o meio de representar uma diferença que se desdobra em duas: em relação ao presente, que se constitui em lugar próprio na diferenciação para com o passado e em relação ao futuro, enquanto ausência, enquanto algo ainda não vivido. Completa-se a pertinência de suas observações, em relação à memória e ao projeto apontados por Velho, quando afirma que um grupo só pode exprimir o que tem diante de si – o que falta ainda – mediante uma redistribuição do seu passado.*

As entrevistas dos professores, especialmente dos mais antigos, revelam, ainda que de modo indireto, uma espécie de *saudosismo* que aponta essa falta:

Quando eu entrei aqui, nós tínhamos 25 alunos em sala de aula... hoje, a gente tem turmas com 28, 27, já mudou um pouco (...) (Nestor)

E aí a gente foi se constituindo de uma forma muito bacana, muito respeitosa, muito delicada, né, nesse início. A escola cresceu e eu acho que perdeu também um pouco na relação. A escola não está dando conta como instituição, de lidar com um número grande de professores e com uma diversidade de atuação. (Salette)

Entre os professores mais novos na escola, percebe-se uma *aura* de respeito em relação a essa construção histórica dos mais antigos. Seu encantamento, porém, explicitamente demonstrado nas entrevistas e, implicitamente, nos comportamentos individuais de empenhamento e alegria, não possibilita a expressão dessa *falta* do passado.

No início do ano letivo de 2006, retornei à Escola da Barra e pude presenciar, na reunião de abertura dos trabalhos, uma proposta de revisão dos grandes temas que nortearam as práticas institucionais nos últimos anos, num processo de avaliação diagnóstica. Segundo a diretora pedagógica, o objetivo desse trabalho seria o de resgatar, a partir dessa revisão (memória?) os grandes princípios que balizaram as opções feitas durante esses doze anos.

O que esta falta revela acaba por trazer à tona a profunda imbricação entre os sujeitos e o espaço social da escola. Neste trabalho, pesquisamos a importância de que o professor vivencie experiências significativas que possam constituir uma memória que dê sentido à sua narrativa de vida. As evidências apontam para o fato de que o mesmo processo pode e deve ocorrer em relação às instituições. Estas, porém, dependem de uma base material para constituir a sua memória, na medida em que as pessoas *passam* por ela. No caso da Escola da Barra, alguns professores, funcionários, alunos e pais não se encontram mais na vivência do seu cotidiano. Aqueles que saíram há pouco tempo, ainda marcam o presente, através da lembrança de suas práticas e declarações. Outros, mais antigos, vão sendo esquecidos e, junto com eles, vai se perdendo, além das lembranças de processos coletivos que podem servir como referência, a memória que oferece rumo e sentido ao projeto.

6.2 A gestão por ela mesma e na fala dos professores

Antes de analisar as práticas de gestão da Escola da Barra, convém descrever sua estrutura formal, através do organograma de sua parte pedagógica:

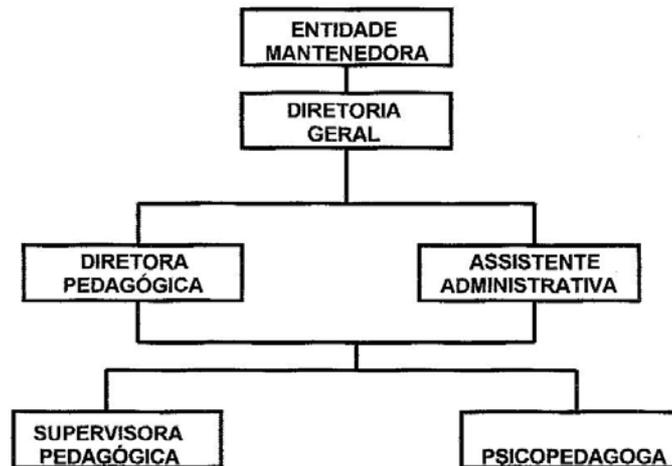


Figura 4 – Organograma da parte pedagógica da Escola da Barra

A diretora pedagógica, assim como a assistente administrativa, tem como área de abrangência de sua atuação, a escola por inteiro, isto é, a educação infantil, com alunos a partir dos 3 anos de idade, o ensino fundamental e o ensino médio (iniciando-se em 2006).

Cada um desses segmentos é acompanhado por uma supervisora pedagógica e uma psicopedagoga, cujas tarefas e funções serão descritas e analisadas nos tópicos a seguir.

Não há (e será fruto de nossa discussão, adiante) a presença de profissionais que, comumente, encontramos em outras escolas, na área da gestão pedagógica, como é o caso de coordenadores de turno, orientadores educacionais, responsáveis pelas questões disciplinares, etc.

Quando se analisa a gestão pedagógica propriamente dita, na Escola da Barra, a primeira constatação que se tem é do quanto se torna difícil separar as atividades tradicionais da gestão (planejamento, desenvolvimento, coordenação e

avaliação) das *novas* tarefas que lhe são postas, quais sejam as de articular e mediar as relações, coordenar o trabalho e capacitar a equipe.

Embora possamos identificar certas ênfases, estas estão muito mais ligadas a momentos do ano letivo, como é o caso do final do ano, onde é habitual que se faça uma avaliação de desempenho dos professores e sejam planejadas as grandes linhas de trabalho do ano seguinte. Do mesmo modo, as chamadas *jornadas pedagógicas*, ao início de cada ano letivo, vêm retomar o planejamento feito ao final do ano anterior, com novas luzes e novas disposições (afinal, trata-se de um período, geralmente, posterior às férias dos professores...).

Assim também ocorre ao longo do ano letivo, pois quando considerados os projetos e as unidades de trabalho, constata-se um planejamento mais detalhado da operacionalização das atividades, assim como sua organização, seu desenvolvimento e sua avaliação.

Por fim, poderíamos referir-nos, ainda, a estas mesmas atividades aplicadas às atividades semanais de cada professor. Assim, a cada semana, faz-se a revisão do planejamento (aquilo que cada professor programou desenvolver com suas turmas), de modo a ser organizado, desenvolvido e avaliado paulatinamente.

Essas tarefas *tradicionais* da gestão são, porém, perpassadas durante todo o tempo, por articulações, mediações e coordenações, comprovando que a discussão das práticas docentes pode constituir-se em momento privilegiado de formação continuada.

Traduzidos na forma de sentimentos, a relação dos professores com a equipe técnico-pedagógica destacou, de modo recorrente, o acolhimento afetivo:

Esta é uma instituição extremamente afetiva... Até a bronca, aqui, é carinhosa... (Nestor)
O espaço é acolhedor... o ambiente é muito bom... (Selma)

Outro ponto bastante revelador do modo como se dão as relações entre a equipe técnico-pedagógica e os professores apareceu na forma do respeito:

Essa escola tem uma coisa que me agrada muito... eles valorizam a figura do professor. A direção e a coordenação estão sempre do nosso lado. Pode ser até que depois chamem a atenção. Mas na frente do aluno, elas estão do nosso lado. Eu acho isso muito positivo. (Nice)

Sabe uma coisa que eu gosto aqui? Que me chama muito a atenção? É o respeito que a instituição tem por mim, que eu dificilmente senti isso em outros lugares. Aquela coisa assim: essa professora tem um conhecimento e eu respeito esse conhecimento. (Nair)

A tensão *nós/eles* (a que nos referimos quando tratamos das lógicas da ação, no capítulo anterior) fica mais explícita na forma de oposição, quando a equipe de professores se refere à equipe administrativa, constituída pelos proprietários da escola e por sua representante junto à equipe técnico-pedagógica.

É interessante observar que, do ponto de vista espacial, os diretores-proprietários não têm suas salas de trabalho no meio dos espaços pedagógicos, mas sim, ocupando locais mais retirados da movimentação cotidiana dos alunos e professores. Sua representante junto à equipe técnico-pedagógica, ao contrário, trabalha cotidianamente no mesmo espaço físico que a supervisora, a psicopedagoga e a diretora pedagógica. Trata-se de um modo de agilizar as providências de ordem administrativa, para que os aspectos pedagógicos não fiquem prejudicados. Mas a associação de sua figura e de sua função aos *donos* da escola faz com que algumas reações de desagrado acabem por ter nela a personificação do destinatário.

Uma possível explicação para isso estaria no fato de que esses profissionais que atuam no setor administrativo não participam das freqüentes reuniões do setor pedagógico. Ainda que estejam presentes nos grandes momentos coletivos da escola, como as jornadas de abertura do ano escolar e as reuniões de formação de caráter mais institucional, seu afastamento no cotidiano talvez seja uma das razões que explicam este sentimento de oposição da parte dos professores, que se manifesta em várias entrevistas especialmente dos professores mais antigos. Para estes, o tempo da convivência cotidiana permite a revelação de aspectos ainda ocultos, em certo sentido, no discurso dos professores mais novos na instituição:

Eu acho que o dono da escola não tem noção da equipe que ele tem na mão. (Nair)

Eu não tenho que resolver o rumo da escola dele. Não compete a mim. Agora, mexeu no pedagógico, aí vamos conversar, porque quem dá conta disso sou eu. (Salette)

Nas observações e entrevistas, foi possível perceber essa dinâmica. Para seu melhor entendimento, organizamos sua apresentação em dois tópicos: os *tempos institucionais e as ações gestoras*, seguido do *balanço deste modelo de gestão*.

6.2.1

Os tempos institucionais e as ações gestoras

Nossa pesquisa de campo permitiu perceber que um dos diferenciais da atuação da Escola da Barra, fruto do seu modelo de gestão, é a maneira com que seus profissionais consideram e lidam com o tempo. Essa percepção se orienta de tal modo que resolvemos organizar nossos achados em três grandes conjuntos que, em relação ao tempo, podem ser classificados como de curto, médio e longo prazo, segundo os objetivos visados em cada uma delas.

6.2.1.1

A Gestão Pedagógica do Curto Prazo

A gestão pedagógica do curto prazo foi o modo pelo qual resolvemos caracterizar as ações nas quais a equipe gestora se envolve cotidianamente. Essas ações têm uma diretriz planejada sistematicamente, que são os encontros com a supervisora pedagógica, previstos no horário de cada professor, e que devem ocorrer a cada semana. A outra diretriz é uma espécie de *predisposição* (não-planejada) para o atendimento de todas as eventualidades do cotidiano, passando pelos aspectos disciplinares, de aprendizagem e de relacionamento dos alunos entre si, com os professores e com os funcionários. Há, ainda, o atendimento às famílias dos alunos, que buscam a equipe gestora para discutir questões do cotidiano de seus filhos na escola e, muitas vezes, fora dela.

O Curto Prazo Planejado

Consideramos gestão pedagógica planejada do cotidiano aquela que, na Escola da Barra, gira em torno da discussão formal e sistemática das atividades planejadas para determinada semana e das demandas que, eventualmente, tenham surgido, e que digam respeito a determinado professor.

Assim, a supervisora pedagógica da Escola da Barra organiza seu horário semanal, de modo que possa atender a cada professor, durante uma hora-aula (75 minutos). O quadro abaixo mostra a ocupação do tempo da supervisora ao longo da semana. Este horário é organizado para que o trabalho de acompanhamento de cada professor esteja previsto para todas as semanas do ano letivo.

É importante observar que este tempo é incluído na carga horária remunerada de cada professor.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:20/8:35			Supervisão TCI	Reunião de Coordenação Fund II	Supervisão de Área Matemática
8:35/9:50		Supervisão Ed. Física	Supervisão Ciências 6ª série	Supervisão História 5ª série	Supervisão História 7ª e 8ª série
9:50/10:20			Supervisão Teatro		Supervisão História 6ª Série
10:20/11:35	Reunião de Projeto Pedagógico (quinzenal)		Supervisão Música/ Supervisão Matemática		Supervisão Artes/ Supervisão Geografia 5ª e 6ª série
11:35/12:50	Reunião de Coordenação Geral	Supervisão Matemática 6ª e 8ª série	Supervisão Ciências 5ª série		
12:50/13:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:30/15:10		Reunião Geral Professores Fund II			
15:10/16:30		Reunião vários Professores			

Quadro 3 – Ocupação do tempo semanal da Supervisora Pedagógica

O tempo de atendimento foi previsto para que a equipe de gestão pedagógica pudesse priorizar uma ação individualizada, voltada para cada professor, durante o seu horário semanal.

A primeira constatação que podemos fazer, ao analisar a ocupação de tempo da supervisora pedagógica é que, atendidos todos os professores nos seus

horários marcados, resta muito pouco tempo para que a supervisão cumpra com as demais tarefas que constituem sua ação na escola.

Ocorre, porém, que outras variáveis interferem na ocupação e na utilização do seu tempo. Vejamos como isso ocorre.

O Curto Prazo Não-Planejado

Além do atendimento aos professores, outras atividades não-planejadas vêm ocupar o tempo da gestão pedagógica. Há os inevitáveis conflitos cotidianos que precisam ser mediados, muitas vezes para além da relação professor-aluno, na medida em que os pais se dirigem à escola para saber o que está se passando. Esta mediação de conflitos, muitas vezes, exige a ocupação do tempo que, teoricamente, seria para uma supervisão pedagógica mais *trivial*, em torno do plano de aula ou de atividade do professor.

A mediação se estende, ainda, à condução de demandas da equipe de professores junto à direção administrativa e à entidade mantenedora da escola. Mais uma vez, o espaço previsto para isso seria a reunião semanal da direção administrativa com a equipe de gestão pedagógica. Há, porém, questões que surgem da dinâmica do cotidiano escolar, cuja mediação deve ser imediata, sendo impossível aguardar a semana seguinte para agir.

É importante considerar, ainda, que este espaço semanal pode ser, também, ocupado pela psicopedagoga, quando alguma questão precisar ser trabalhada na interface com a supervisão pedagógica.

Assim, o que se percebe, na prática, é a existência de uma estrutura de gestão pedagógica com enorme potencial, embora outros fatores não permitam seu aproveitamento pleno, como veremos no *balanço* que encerra este capítulo.

Não por acaso, poucos professores fizeram referência a esse tempo, como um mecanismo que os auxilie no enfrentamento cotidiano das situações de sala de aula. O fato de que esse tempo exista e seja reconhecido como tempo de trabalho, através da remuneração, é avaliado positivamente pelos professores. Mas, como sua ocupação não é tão disciplinada quanto se poderia prever, o que ocorre muitas vezes é que o professor usa esse tempo trabalhando para a escola, mas não exatamente do modo como se poderia esperar.

6.2.1.2 A Gestão Pedagógica do Médio Prazo

A expressão *médio prazo* é utilizada, neste contexto, fora de qualquer perspectiva absoluta, ou seja, é um modo de nos referir-nos àquelas situações que não são imediatas, mas também não remetem aos grandes fins da escola, estabelecidos, como veremos adiante, em perspectiva utópica e, portanto, caso alcançados, somente o seriam ao cabo de alguns anos passados naquela escola que se organizou para isso.

Entre os mecanismos utilizados na gestão pedagógica de médio prazo, identificamos a reunião de equipe por disciplina, que agrega os professores de um mesmo componente curricular, e a reunião de projeto, que envolve os professores que, por um certo prazo de tempo, estarão envolvidos em determinado projeto interdisciplinar, ou mesmo, entre alunos e turmas de séries diferentes.

Reunião de Equipe por Disciplina

A reunião de equipe por disciplina ocorre, em especial, naquelas situações em que os professores devem produzir seu próprio material de trabalho, em lugar de adotarem livros didáticos fornecidos por editoras comerciais. É o caso de Língua Portuguesa, por exemplo, cujo material de trabalho é elaborado na escola, com a assessoria de uma profissional especializada neste tipo de abordagem, contratada exclusivamente com este fim.

A mesma situação se dá com a equipe de Língua Inglesa, que trabalha com os alunos divididos por grupos, de acordo com sua proficiência (níveis 1, 2 e 3), o que exige assessoria especializada e reuniões freqüentes.

Nos casos em que a reunião se presta para produção de material, os professores daquelas disciplinas têm, ainda, algumas horas-aula remuneradas, de modo a fazerem a produção individualizada de material pedagógico.

O principal objetivo destas reuniões, além da preparação de material, quando é o caso, é a integração dos professores que trabalham em torno de um mesmo componente curricular, em diferentes séries, de modo a que ocorra uma gradualidade dos conteúdos, à medida que os alunos passam a séries mais avançadas.

Outra finalidade desta reunião é permitir aos professores discutir e avaliar, junto aos companheiros que lidam com a mesma disciplina, se os objetivos estabelecidos para cada série estão sendo alcançados e quais seriam as necessárias adaptações a serem feitas para isso.

A periodicidade das reuniões de equipe é semanal e, de acordo com as características próprias de cada disciplina, podem se estender por tempos diversos.

É importante destacar que as Reuniões de Equipe não constituem um tempo fixo indefinidamente. Sua implantação ocorre conforme as necessidades pedagógicas, sendo os recursos financeiros necessários à sua manutenção, alocados anualmente. Em visita à Escola da Barra, para complementação de informações da pesquisa de campo, em junho de 2006, fui informado da implantação de novas reuniões de equipe, como é o caso de Geografia e Matemática, que apresentaram necessidades específicas, detectadas na avaliação realizada no final de 2005.

Reunião de Projeto

Segundo informa a página eletrônica da Escola da Barra,

A metodologia de projetos utilizada vincula os alunos ao processo de investigação, desenvolvendo a curiosidade e a descoberta, fazendo-os pensarem sobre o mundo de forma crítica e contextualizada. Dentro dos projetos, aulas-passeio e estudos de campo são programados com o objetivo de tornar os conteúdos dinâmicos, favorecendo assim sua aquisição de forma próxima e viva.

É relativamente freqüente que professores de diferentes disciplinas busquem a aproximação de seus conteúdos, através de atividades que tomam a forma de projetos³¹. A gestão pedagógica que favorece a realização desses projetos também se utiliza de espaços de reunião. Para tanto, lança mão, inicialmente, dos horários de que os professores já dispõem. Como, porém, muitas vezes, estes horários não coincidem, para que se possa reunir os diferentes professores que devem integrar

³¹ Não entraremos, aqui, na discussão técnica do conceito de *projetos*, com o qual a escola trabalha. Aceitaremos e utilizaremos a nomenclatura por ela utilizada.

seus trabalhos, o que termina por acontecer é a realização dessas reuniões em horários extras, com a respectiva remuneração por parte da instituição.

A participação da equipe de gestão pedagógica, por ocasião dos projetos, se faz de diferentes maneiras, mas podemos sintetizá-las na perspectiva do planejamento e do seu acompanhamento visando posteriores avaliações.

Em termos de planejamento, o projeto pode ser sugerido pela equipe de gestão pedagógica ou pelos professores, mas seu planejamento conta sempre com a participação da supervisora pedagógica ou da psicopedagoga. Durante a realização das atividades, os membros da equipe de gestão pedagógica têm papel ativo, como é o caso dos trabalhos de campo desenvolvidos nas excursões pedagógicas. Com isto, segundo seus membros, consegue-se obter dados importantes dos alunos, de suas interações com os colegas e professores, além de poder acompanhar a atuação dos docentes. Todo esse volume de informações permite uma avaliação mais abrangente dos projetos realizados, além de trazer novos olhares e novos enfoques no planejamento de novos projetos.

6.2.1.3 A Gestão Pedagógica do Longo Prazo

Chamamos, neste trabalho, de gestão pedagógica de longo prazo, todas as atividades que têm por pressuposto final a Missão Institucional expressa na Proposta Pedagógica da Escola da Barra, sua Visão de homem e de mundo e os princípios nos quais apóia seus achados e suas ações.

Mesmo que estes elementos estejam subentendidos em todas as atividades de curto e médio prazo, ou ainda, considerando que as ações desenvolvidas no curto e no médio prazo têm uma natureza finalística, é nas Reuniões Gerais que estas questões tomam formato pedagógico coletivo e são aprofundadas sob diversos matizes.

Reunião Geral

A Reunião Geral ocorre toda terça-feira, das 13h30min às 15h10min e é de caráter obrigatório, ou seja: só é contratado para a Escola da Barra o professor que pode participar desta reunião.

A condução da reunião é de competência da diretora pedagógica, sendo que, no período de observação desta pesquisa, na maioria das vezes essa liderança foi delegada à supervisora pedagógica, não só pelo teor das discussões que seriam mantidas, mas também por uma coincidência de atividades sob responsabilidade da diretora. Tratava-se da época mais próxima do início das atividades do Ensino Médio e ela encontrava-se envolvida com contratação de novos professores, entrevistas, etc.

A princípio, o planejamento da reunião geral deveria ser feito pela equipe gestora em conjunto. Alguns professores, porém, apontaram o que consideraram um certo *relaxamento* na condução desse planejamento. Para esses professores, dado o caráter formativo desse tempo de encontro, e pelas discussões finalísticas das práticas cotidianas que ali se podem desenvolver, deveria haver um melhor planejamento por parte da equipe gestora, coisa que, segundo eles, nem sempre ocorria:

Às vezes a gente vê a Dora, a Dalva e a Magda, pouco antes da reunião, cochichando entre elas o que vão fazer durante aquele tempo... (Salette)

Ainda assim, foi possível perceber profundas discussões nas reuniões que acompanhamos para a realização da pesquisa. Essas discussões trataram, principalmente, dos seguintes temas:

- 1) Ações conjuntas dos professores de cada série, em termos de formação de hábitos e atitudes dos alunos (chamados, por eles, de “acordos didáticos”;
- 2) Procedimentos coletivos em relação à cidadania e à ética;
- 3) Limite e disciplina: algo a ser ensinado e aprendido;
- 4) O “lugar” do aluno na escola: a “responsabilidade acompanhada”;
- 5) O conceito de “autoridade”.

Outro aspecto a destacar refere-se às informações coletivas passadas nessa reunião. Aquelas de caráter puramente informativo, eram feitas através de um caderno de avisos, lido por cada professor e, em seguida, rubricado, para comprovação de que todos tomaram ciência do seu conteúdo. Mais importantes, porém, eram aquelas que refaziam, de algum modo, as representações dos professores sobre os alunos e suas famílias.

As discussões mais enriquecedoras vinham, via de regra, deste tipo de colocação. Quando algum professor trazia, no bojo da discussão, o exemplo de algum aluno, era comum que fossem colocados, por outros professores e, mesmo, pela equipe de gestão, outros elementos acerca do assunto.

A esses elementos, por sua vez, acrescentavam-se informações e experiências de caráter formativo da equipe docente, tanto sob a perspectiva do seu conhecimento técnico, quanto do seu sistema de normas e valores.

Se considerarmos, com Moscovici (1978:51), que a objetivação das representações se dá através do sistema constituído pela formação intelectual do professor, pelo sistema de normas e valores da equipe da escola e das informações acerca do *objeto* a ser representado, podemos afirmar que as representações acerca dos alunos, de suas famílias, da escola, do bairro, da sociedade, enfim, eram permanentemente desinstaladas e revistas nessas reuniões.

Ao levantar grandes questões acerca do tipo de sujeito que a Escola da Barra desejava formar, dos valores essenciais da sociedade que deverão ajudar a construir e da educação capaz de propiciar tudo isso, as reuniões gerais oferecem uma oportunidade ímpar de formação permanente ao professor, na medida em que estes elementos não são tratados em teoria, mas a partir das práticas concretas dos professores e da equipe de gestão pedagógica.

Essas grandes questões se faziam acompanhar de questionamentos acerca dos fundamentos epistemológicos e didático-pedagógicos das práticas docentes; eventualmente, acrescentavam-se a estes, fundamentos ético-políticos, embora, como já apontamos, a dimensão política seja um dos vazios verificados nas entrevistas.

As manifestações dos professores, sem exceção, reconhecem a importância das reuniões gerais, como *espaço de negociação de diferenças*, como *espaço de trocas*, mas, acima de tudo, como *espaço de formação permanente*. Neste sentido, é um dos pontos de destaque da gestão pedagógica da Escola da Barra, por propiciar um efetivo alcance dos fins a que se destina. Se os espaços de atendimento individual no curto prazo têm seus muitos pontos de falha, o mesmo não se pode dizer das reuniões, onde os acertos superam os erros.

6.3 Um balanço da gestão pedagógica na Escola da Barra

6.3.1 Aspectos positivos da Gestão Pedagógica

6.3.1.1 A proximidade entre a equipe de gestão pedagógica e a equipe docente

O primeiro aspecto que se destaca na gestão pedagógica estudada é o da proximidade entre a equipe por ela responsável e a equipe docente. Esta proximidade se revela em diversos aspectos que descreveremos a seguir. Mas sua importância principal está no fato de que ela se constitui num dos principais fundamentos para que se exercitem as habilidades relacionais da equipe de gestão pedagógica.

A proximidade tem uma dimensão, primeiramente, espacial. As salas dos professores e as da equipe gestora são geminadas, interpondo-se, entre elas, somente a sala da secretaria, onde trabalham as funcionárias responsáveis por atendimentos telefônicos, recepção, anotação de recados, além dos registros acadêmicos dos alunos, segundo o *croquis* abaixo:

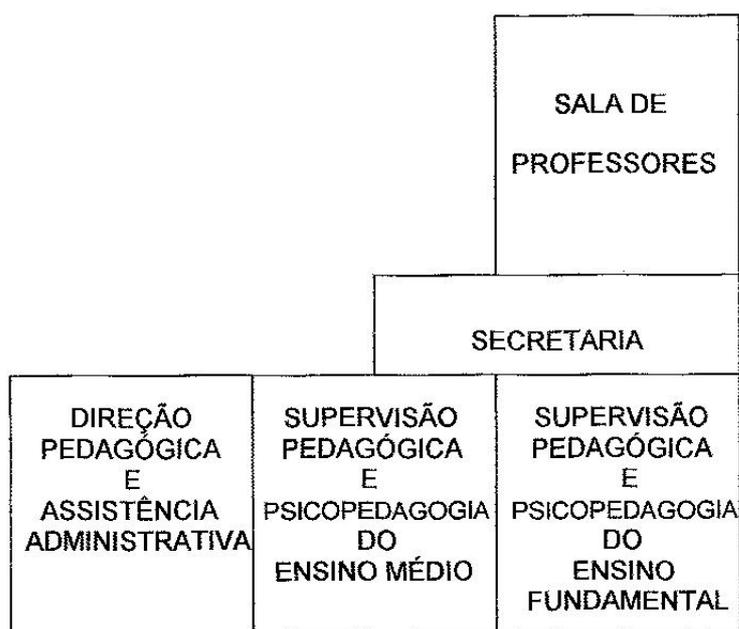


Figura 5 – Croquis da distribuição de salas de professores e gestores na Escola da Barra.

A proximidade física se complementa com o espaço comum de lanche, que é a copa-cozinha, ocupada igualmente pelos professores e membros da equipe gestora, nos horários de recreio.

Poderíamos citar, ainda, para tratar do aspecto da proximidade, o fato de que membros da equipe gestora acompanham presencialmente diversos projetos realizados pela equipe docente. Assim, é comum que viajem junto com os professores para as excursões onde se realizam trabalhos de campo, além de atuarem junto com eles em atividades menores, como as visitas ao bairro e nos trabalhos dentro da própria escola.

Outro aspecto interessante dessa proximidade diz respeito aos tempos. Na medida em que os professores dispõem de tempos a serviço da escola, sem que o sejam em sala de aula, ampliam-se as possibilidades de que gestores e docentes possam estabelecer contatos mais frequentes, ainda que ocasionais.

Estes tempos ocasionais são importantes, especialmente para a psicopedagoga, pois esta não trabalha sobre o planejamento didático-pedagógico do professor, e sim, sobre as ocorrências do cotidiano que envolvem os alunos. Por esta característica, há uma margem de imprevisibilidade nos seus contatos com os professores, cuja superação depende, em boa parte, da existência dessas possibilidades *não-planejadas*.

É interessante notar que a proximidade a que nos referimos é de ordem profissional. Embora possamos considerar uma aproximação social, algo com potencialidades de auxiliar as relações de trabalho, as evidências neste sentido não apareceram na pesquisa.

Por se tratar de um segmento relativamente novo na escola (as primeiras turmas haviam começado seis anos antes de encerrada a pesquisa de campo, e as últimas, apenas no ano anterior), entre os próprios professores não se percebe este movimento de aproximação fora da escola. A exceção se dá entre os professores mais antigos, que já trabalhavam em outras etapas e acompanharam o crescimento da escola, ou entre pessoas cujas características de personalidade favorecem este tipo de contato.

De todo modo, é interessante observar que estas situações não se confundem, mas, nem por isso, há algum impedimento para a proximidade de ordem profissional entre os professores e a equipe gestora.

6.3.1.2

A efetividade da formação permanente a partir de uma reflexão sobre as práticas

Esta proximidade entre a equipe de gestão pedagógica e os professores proporciona condições bastante favoráveis a um processo de formação permanente.

Se considerarmos, segundo estudos bastante abrangentes sobre a formação continuada³², as dimensões que constituem tal processo, veremos que as condições da gestão pedagógica podem ser bastante propiciadoras de sua ocorrência.

A dimensão didático-pedagógica (atenta aos aspectos de metodologia e avaliação) e a dimensão da especialidade (atenta aos conteúdos trabalhados) de cada componente curricular têm seus espaços de reflexão, prioritariamente, nos horários de atendimento da supervisão pedagógica e nas reuniões de equipe. A dimensão sócio-cultural (que contextualiza o trabalho do professor em relação ao seu meio comunitário e social), assim como a expressivo-comunicativa (suas possibilidades de trocar com os companheiros aquilo que sabe e aquilo de que precisa), têm nas reuniões gerais, realizadas a cada semana, o espaço privilegiado de sua vivência. A dimensão pessoal (atenta às possibilidades e necessidades pessoais do professor), por sua vez, perpassa todos os momentos (formais e informais) de encontro entre os professores e a equipe de gestão pedagógica, na medida em que esta valoriza, não apenas, a *personalidade* da participação de cada professor, como cria as condições para que ela se revele e se explicita.

Quando afirmamos a efetividade do processo de formação permanente, consideramos o quanto os tempos formalmente destinados ao trabalho do professor, fora da sala de aula, contribuem para uma vivência construtiva e bem elaborada das tensões que elencamos no início deste capítulo.

A tensão entre a intensificação e a profissionalização resulta numa consciência de que os novos desafios postos pela contemporaneidade exigem um novo perfil de professor com novas funções e, portanto, uma outra *profissionalidade*. A tensão entre culpa e missão, mais que um *sentimento*, gera uma *consciência* dos limites próprios da escola e do professor, na resolução de

³² Referimo-nos, aqui, em especial, aos resultados do Congresso acerca deste tema, realizado na Universidade de Aveiro, Portugal, em 2001.

situações que lhe são exteriores e estranhas, acompanhadas da responsabilidade de *fazer diferença*, sempre e onde isso for possível. A tensão entre uma integração verdadeira e uma colegialidade artificial faz emergir as práticas interdisciplinares que, não apenas, revelam a possibilidade deste tipo de projeto, como servem, ao mesmo tempo, para o desvelamento de possíveis *artificialidades colegiadas*.

Toda essa efetividade tem a ver, diretamente, com o fato de que o material sobre o qual se debruçam os professores e a equipe de gestão pedagógica são as suas práticas cotidianas, nos diferentes níveis em que se revelam as dimensões a que nos referimos anteriormente: os conteúdos, as metodologias, as avaliações, os materiais e as relações.

6.3.1.3

A autonomia na produção e no uso de recursos por parte dos professores

A proximidade entre gestores e professores, acompanhada de processos efetivos de formação permanente, faz emergir o fenômeno da autonomia das práticas docentes. Não apenas naquelas disciplinas em que uma perspectiva autoral é exigida pela própria escola (como é o caso de Língua Portuguesa), mas também nas demais componentes, há uma autonomia bastante evidente dos professores quanto ao que deve ser feito.

O que podemos constatar é que a autonomia se fundamenta em dois pilares intimamente relacionados: a possibilidade de errar e a confiança mútua.

A proximidade e os processos de formação permanente produzem um conhecimento das intenções que mobilizam cada profissional, assim como das reais possibilidades de cada um na concretização dessas intenções. Assim, a ocorrência de um possível erro possibilita a análise do erro em si, na medida em que há uma mútua confiança em relação às intenções de cada um: erra-se na tentativa de acertar.

Estes elementos, quando reunidos numa mesma experiência docente, confere condições necessárias (ainda que não suficientes) para um trabalho autoral da equipe de professores.

6.3.1.4

As possibilidades de um discurso mais coeso e de uma prática unitária

Outro aspecto que se destaca nas práticas de gestão pedagógica constatadas nesta pesquisa são as possibilidades criadas para um discurso mais coeso, acompanhado de práticas, em relação aos alunos, com um peso de unidade. Isto significa que, nos momentos de reflexão, possíveis discordâncias são negociadas, modo a que, ao chegar às práticas, estas reflitam uma unidade de pensamento e ação por parte da equipe de professores.

Desde o menor apontamento a uma afirmativa ou a uma prática do professor, até os grandes eventos da instituição, é constante o trabalho da gestão pedagógica no sentido de que o discurso e as práticas sejam coerentes com os princípios da escola³³.

Segundo as observações realizadas no cotidiano escolar, confirmadas por ocasião das entrevistas com a equipe de gestão pedagógica, as relações dos alunos entre si, destes com os professores, dos professores entre si e da própria instituição com as famílias, são freqüentemente lidos, em maior ou menor escala, a partir dos princípios éticos que orientam a instituição. As práticas docentes, tanto individuais, em cada aula, quanto as coletivas, nos momentos de projetos, são avaliadas em relação aos princípios didático-pedagógicos que orientam o seu projeto. O modo de conceber o trabalho docente, a relação com o conhecimento e com a aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos professores e das famílias passam pelo crivo dos princípios epistemológicos ali adotados.

A coesão de discursos e práticas, em torno desses princípios, vai permitir que os diversos professores, ainda que conservem suas características individuais, necessárias e enriquecedoras, possam estabelecer procedimentos mais igualitários entre si, no que se refere ao modo de lidar com os alunos e de conduzir questões do cotidiano.

Esta coesão de discurso e unidade de ação são fatores da maior importância no desenvolvimento de hábitos e atitudes dos alunos, especialmente na etapa de 5ª a 8ª série, quando são questionados tantos pontos arduamente trabalhados na educação infantil e na 1ª a 4ª série, ao mesmo tempo que devem ser

³³ Para melhor compreensão destes princípios, ver a Proposta Pedagógica da Escola da Barra (anexo 1).

estabelecidas as condições pessoais e grupais para uma continuidade de estudos no ensino médio.

6.3.1.5

A manutenção da consciência do professorado acerca da visão e da missão institucionais

Outro aspecto *positivo* da gestão pedagógica estudada nesta pesquisa é a consciência do professorado acerca da *visão* e da *missão institucional*, consciência esta mantida, em grande parte, pelo trabalho e pelas estruturas da gestão.

Não é difícil que se ouça em variadas conversas dos professores, mas especialmente, nos momentos de reunião geral, referências ao *tipo de aluno que queremos formar, o modelo de sociedade que esperamos que nossos alunos construam*, ou ainda ao *tipo de escola que pode favorecer essa construção*.

Estas expressões fazem referência a uma visão de pessoa, de sociedade e de escola que parece estar bastante clara na consciência dos professores, mesmo em se tratando de profissionais horistas, que prestam serviço a outras escolas, com outra visão e outra missão institucionais. Ao mesmo tempo, a missão constitui-se como a ação que emana do diferencial entre a realidade que temos e a realidade que queremos; em outras palavras, aquilo que a instituição busca fazer para aproximar as pessoas e as situações concretas que a constituem da visão de pessoa, sociedade e escola em que acredita.

6.3.2

Aspectos Negativos da Gestão Pedagógica na Escola da Barra

Os aspectos que podemos considerar negativos, na gestão pedagógica da Escola da Barra, a partir das tensões apresentadas por Hargreaves, são de duas naturezas: relacionais e estruturais. Embora mantenham íntima ligação entre si, vejamos cada uma delas em separado.

6.3.2.1 Questões de natureza relacional

As questões de natureza relacional referem-se, aqui, a três grandes espaços de relacionamento da gestão pedagógica: com os professores, com as famílias dos alunos e entre os próprios componentes da equipe gestora.

Em relação aos professores, um elemento que aparece fortemente é uma espécie de tensão entre empoderamento e auto-suficiência de alguns deles em relação ao espaço mais individualizado de formação permanente, representado pelo horário de encontro com a supervisão pedagógica e, em alguns casos, pela reunião de equipe.

Quando nos referimos a esta tensão, é importante frisar que foi a expressão que melhor nos pareceu traduzir as manifestações (explícitas ou não) através das quais, alguns professores parecem querer aproveitar o tempo reservado à supervisão, dedicando-se a atividades individuais, como a correção de provas e trabalhos, ou mesmo a produção de materiais para suas aulas, porém de modo solitário, sem a presença da supervisora pedagógica.

Em relação às famílias dos alunos, é interessante perceber que, com algumas delas, estabelece-se uma tensão bastante negativa, na medida em que se baseiam em pressupostos que não têm a ver com a proposta pedagógica da escola e, menos ainda, com os valores ali expressos.

Como os elementos da equipe de gestão pedagógica assumem a função de intermediar as relações entre o professor e as famílias, é comum que estas procurem a escola e extravasem sobre os gestores, aquelas insatisfações que seriam dirigidas aos professores. Isto, em si, não seria problema, caso as bases em que esse contato ocorre fossem sempre coerentes com os valores da escola. Em muitas situações, não é isso que ocorre... Muitas dessas tensões são vivenciadas sob a tônica de uma *relação de consumo* entre a família e a escola. Alguns pais baseiam essa relação de consumo na *máxima* do senso comum de que *o cliente tem sempre razão (sic)*. Com isso, em diversas situações, os problemas ocorridos com os alunos deixam de ser o foco da discussão da família com a escola e passa-se a discutir o modo como os profissionais da escola conduziram a situação-problema.

Foi possível tomar conhecimento, durante a pesquisa de campo, de situações em que algumas famílias dirigiram-se à escola, fazendo-se acompanhar de advogados, questionando e cobrando posições quanto ao modo como alguns de seus profissionais encaminharam determinadas situações.

Essa relação com a família passa por uma espécie de *comportamento esperado* por parte de todos, segundo o qual as famílias devem ser sempre atendidas, e o mais imediatamente possível. Segundo alguns dos entrevistados, trata-se de um resquício dos tempos em que a escola trabalhava somente com a educação infantil. O contato freqüente família-escola, que se justificaria naquela etapa da educação, acabou permanecendo à medida que os alunos foram crescendo, passando ao ensino fundamental e, agora, ao ensino médio.

Essa característica de permanente atendimento às famílias acabou por se constituir numa marca institucional. A escola é reconhecida, no bairro, por esse tipo de atenção. Isto, em si, não é negativo... O que procuramos ressaltar, ao introduzir este ponto entre os aspectos negativos, é o fato de que, se algo der errado nessa relação, as conseqüências são muito desgastantes para a equipe gestora, como tivemos a oportunidade de observar em algumas ocasiões.

Quanto às relações entre os membros da equipe gestora, pode-se perceber que um ponto de conflitos potenciais é uma certa *indefinição* em relação a algumas responsabilidades. Embora haja, aqui, uma dimensão estrutural, o que se pode perceber é que algumas questões que constituem a chamada *trivialidade* do cotidiano escolar não têm um responsável claro pelo seu encaminhamento. O fato de a escola optar por não ter, em seus quadros, figuras como coordenadores de turno ou responsáveis pelos aspectos disciplinares, fazem com que os gestores precisem interromper o que seriam suas atividades regulares, para resolverem esse tipo de problema.

O que torna esta situação um foco de problemas relacionais dentro da equipe é o fato de, em várias situações, o elemento da equipe gestora mais diretamente envolvido com o fato em questão estar, por exemplo, fora da escola ou ocupado com algo que não pode ser interrompido. A indefinição leva, então, outro profissional da equipe a intervir na situação, podendo ser a supervisora pedagógica, a psicopedagoga, a assistente administrativa ou a própria diretora. Como o modo de cada um conduzir as situações varia, não é difícil prever a

quantidade de situações-problema que, potencialmente, são criadas por este quadro.

Esta constatação aproxima-nos, então, dos aspectos estruturais que analisaremos a seguir: os *vazios estruturais* e os *tempos de gestão*.

6.3.2.2

Questões de natureza estrutural

O primeiro aspecto que nos impressiona, a princípio positivamente, na gestão pedagógica da Escola da Barra, é a reduzida estrutura de gestão, fato que pode ser constatado por uma rápida leitura do seu organograma.

Esta estrutura *enxuta* é, ainda, positivamente importante, quando se percebe que os recursos que deveriam ser destinados à manutenção de cargos intermediários, foram destinados ao aumento da carga horária dos professores, de modo a torná-los mais autorais e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes responder aos desafios da docência na pós-modernidade. Trata-se, indubitavelmente, de um modo concreto através do qual a escola responde e possibilita que seus professores também respondam às tensões propostas por Hargreaves.

O aspecto negativo vem da constatação de que, por um lado, esta situação favorece a resposta dos professores, mas, pelo lado da equipe gestora, o que se percebe é o agravamento dessas tensões. Não é difícil perceber sinais e, mesmo, eventuais explicitações do quanto a equipe gestora se sente esgotada (intensificação), não tendo feito tudo que deveria (culpa) e sem possibilidade de integrar-se ao todo da escola, no nível executivo, mas também decisório (colegialidade artificial).

O que chamamos, então, de *vazios estruturais* resulta da percepção de que há demandas de atendimento no cotidiano escolar, para as quais não houve previsão na estrutura funcional. Assim, o “enxugamento” da estrutura, visto positivamente, a princípio, constitui-se em mais um espaço de tensão vivenciado pela equipe de gestão pedagógica da Escola da Barra. Talvez nos segmentos de educação infantil e de primeira etapa do ensino fundamental, isto não seja tão necessário. A presença de *professoras regentes* em horário integral na escola, o

tamanho das turmas e a própria idade dos alunos faz com que os problemas sejam resolvidos noutra dinâmica.

Em relação ao segmento de 5^a a 8^a série, as questões disciplinares, por exemplo, assumem uma dimensão que ultrapassa a etimologia da palavra disciplina. Se esta, com origem em *discere*, significa *condição para a aprendizagem*, neste segmento essa condição ultrapassa a relação professor-aluno e a própria sala de aula. Não é difícil que se verifique, nessa etapa da escolarização, a atitude de *colocar o aluno para fora da sala*. Esta atitude do professor, para ser mais do que livrar-se imediatamente do problema, precisa se fazer acompanhar de algum tipo de ação nesse novo espaço que é o *fora de sala*. Dependendo do número de alunos da escola, tal ação pode necessitar de profissional(is) especialmente atento(s) e com tempo preferencialmente dedicado a isso.

O mesmo ocorre com os atendimentos cotidianos, especialmente às famílias dos alunos. Ainda que muitos desses atendimentos sejam marcados com antecedência, eles se dão em tal quantidade e, muitas vezes, com tal intensidade emocional, que o fato de membros da equipe de gestão pedagógica precisarem realizá-los termina por lhes trazer a referida sobrecarga de trabalho.

Esta constatação nos aproxima, então, do outro aspecto que consideramos *negativo*, sob o ponto de vista estrutural, que nos remete à utilização do tempo da equipe gestora.

Já nos referimos a um primeiro ponto desta questão, quando falamos dos *vazios estruturais*. Constatamos, então, o pouco tempo para que a equipe de gestão pedagógica de 5^a a 8^a série se ocupe de todas as demandas do cotidiano.

Outro fato que mostra essa relação com o tempo é o modo como a diretora pedagógica foi expandindo sua área de atuação. Ao longo dos doze anos em que a Escola da Barra foi crescendo em quantidade de alunos, à medida que estendia o atendimento a outras etapas da escolarização, a diretora passou a se responsabilizar por todos esses segmentos, da educação infantil ao ensino médio, sem que houvesse uma ampliação do seu tempo de trabalho, na mesma proporcionalidade.

Além de tudo o que já apontamos sobre a relação com o tempo, ressalta-se em nossa pesquisa de campo uma perda nos mecanismos de registro dos fatos, dos processos, enfim, da dinâmica pedagógica da instituição.

É interessante que este aspecto tenha aparecido na análise da gestão, pois ele tem ligações com o *vazio da memória histórica* apontado por alguns professores e ao qual fizemos referência anteriormente.

6.3.2.3

O que nos ensinam os aspectos negativos da gestão pedagógica pesquisada

As considerações trazidas até este momento permitem-nos apontar para a importância de que as chamadas habilidades relacionais e conceituais da gestão pedagógica não sejam, apenas, algo que possa ser exigido dos profissionais que atuam nessa área, mas que as instituições formadoras (entre elas, a escola, como espaço de formação permanente) busquem criar mecanismos e estabelecer estruturas para que elas possam ser praticadas e desenvolvidas.

Se algumas instituições podem identificar, no mercado de trabalho, profissionais de gestão pedagógica que apresentam estas habilidades, e contratá-los, não é esta a regra geral. O que nos mostra a literatura especializada é que os mesmos princípios de formação permanente que se aplicam aos professores podem ser aplicados aos profissionais que se dedicam à gestão pedagógica. Em especial, aqueles que entendem que todo profissional, independentemente de idade ou do tempo de exercício da sua profissão, é alguém em processo de aperfeiçoamento.

Sinal do que acabamos de afirmar no parágrafo anterior, é a recente promulgação de lei que iguala, para efeito de benefícios da previdência social, os profissionais de gestão pedagógica e os docentes³⁴.

Quando consideramos tudo isso em relação aos professores, afirmamos a necessidade de ultrapassar as *boas-intenções* e as *generosidades* pessoais, através da criação de mecanismos e estruturas institucionais que estabeleçam essa formação permanente. Tais mecanismos e estruturas variam de instituição para instituição. Se algumas têm condição, por exemplo, para remunerar seus

³⁴ Lei Federal 11.301, de 11 de maio de 2006, que altera o artigo 67 da Lei 9394/96, afirmando que ...são funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção da unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

professores nos seus tempos de aperfeiçoamento, outras buscam formas diferentes de providenciar esses tempos para seus profissionais. Do mesmo modo, é necessário que também os profissionais de gestão pedagógica tenham as condições institucionais para que possam desempenhar suas funções, baseando-se nos seus conjuntos de habilidades que se desenvolvem e aperfeiçoam, enquanto são postos em prática, quais sejam:

- as habilidades técnicas de planejar, desenvolver, acompanhar e avaliar;
- as habilidades relacionais de mediar, articular, coordenar e formar sua equipe de trabalho;
- as habilidades conceituais nas quais fundamentam seu trabalho, constituída de sua formação prévia, aperfeiçoada e atualizada em seu próprio processo de formação permanente.