

7 Considerações finais

Na apresentação deste trabalho, justificamos a importância de pesquisas desta natureza, pelo que a escola, frente às características sociais, econômicas e culturais deste início do século XXI, pode propiciar àqueles que frequentam seus espaços.

Nesse contexto, as *questões da subjetividade* emergem com grande intensidade e correm o risco de serem colocadas a serviço de um projeto hegemônico voltado para um individualismo hedonista que se apresenta como um dos sustentáculos da economia de consumo. Confrontando esse projeto, começa a se esboçar um movimento de reação que defende a potencialidade das *questões do sujeito* em outra perspectiva:

O sujeito só existe como princípio de análise se sua natureza for universal. (...) Sua expressão histórica repousa sobre dois princípios universais: a adesão ao pensamento racional e o respeito aos direitos individuais, ou seja, em outras palavras, direitos que transbordam todas as categorias sociais particulares. (TOURAINÉ, 2006:240).

A expressão desses direitos subjetivos, ainda que tenha atributos particulares, goza de uma defesa que possui um caráter de universalidade. Para Touraine (op. cit.:241), no combate com as forças destrutivas da globalização, *o sujeito se esforça para criar instituições e regras de direito que sustentarão sua liberdade e sua criatividade. Nestas batalhas estão em jogo especialmente a família e a escola.*

A respeito da escola, acreditamos que ela possa se incluir entre aquelas instituições capazes de operar nesta transição. Entre outras razões, pela quantidade e pela qualidade de *pedagogias da subjetividade* desenvolvidas nos últimos anos.

Essas pedagogias são colocadas em prática por um trabalho de toda a escola, mas, em especial, pela ação dos professores. Daí, a razão de termos posto um dos focos da nossa pesquisa sobre o trabalho docente. Este, segundo Tardiff e Lessard (2005), pode ser analisado segundo três dimensões.

A primeira é aquela que assume o trabalho como *atividade*, isto é, uma ação num contexto, utilizando procedimentos sobre algo, em função de um

objetivo. Embora tenhamos feito, eventualmente, alguma referência a esta dimensão, não foi ela o objeto de maior atenção nesta pesquisa.

Uma segunda dimensão enxerga o trabalho como um *elemento identitário*, isto é, tanto no interior da instituição, quanto na organização social, remete à identidade de quem trabalha. No caso dos professores, esta identidade é fruto de um trabalho cada vez maior dos docentes (individualmente ou em grupo), em lugar de uma herança automática da instituição escolar. Esta dimensão foi bastante considerada pelo que apresenta de vínculos em relação àquela que nos deteve enquanto perspectiva de análise.

Referimo-nos àquela que vê a docência como *experiência*. Isto remete à discussão do conceito de experiência, que pode ser entendida como conjunto de crenças e hábitos originados da repetição de situações ou como aprofundamento da intensidade e da significação de uma situação vivida por um indivíduo. Em ambas as visões, porém, há uma perspectiva individualizada e psicologizante da experiência. Para aplicar este conceito ao trabalho docente, é necessário avançar na perspectiva sociocognitivista e perceber a experiência individual como modulada e organizada pelo conhecimento social. É assim que *as vivências mais íntimas excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns* (TARDIFF E LESSARD, 2005:53).

Diante destas considerações acerca do trabalho docente, confirmamos nossa tese **da íntima relação entre a gestão pedagógica praticada na escola e as possibilidades de transformação do espaço escolar em lugar e em território, através da vivência do trabalho docente na forma de experiências significativas que favorecem a construção de narrativa de vida por parte dos professores.**

Afirmamos, com base em Bachelard, que a construção do tempo enquanto narrativa resulta do conjunto de memórias de lugares onde foram vivenciadas experiências significativas. O sentido dessa narrativa depende, fundamentalmente, da qualidade dessas *memórias*.

7.1

Práticas de Gestão que favorecem experiências significativas

Assim, professores com possibilidade de vivenciar a elaboração de narrativas de vida (individuais ou coletivas) na escola, teriam as condições iniciais para atuar como *agentes subjetivantes* em relação a seus alunos.

Parece evidente a importância de que a gestão favoreça aos professores elaborarem a escola como um lugar de vivência de experiências consideradas positivas, seja a partir dos sentimentos percebidos em seu foro íntimo, seja com base na socialização dessas vivências junto aos seus companheiros de trabalho.

Para que isso ocorra, quando analisadas à luz das tensões propostas por Hargreaves, as experiências significativas vivenciadas pelos professores devem fazer sobressair seus aspectos positivos, como o profissionalismo (em lugar da intensificação exploradora do seu trabalho), a responsabilidade (em lugar da culpa), a integração (em lugar da colegialidade artificial) e a individualidade (em lugar do individualismo).

Este trabalho vem, portanto, atribuir à gestão pedagógica das práticas docentes, uma parcela considerável de responsabilidade no estabelecimento das condições para essas vivências.

A fim de não correremos o risco de que estas possibilidades de gestão sejam atribuídas a determinadas características ou qualidades *personais*, afirmamos que elas resultam, especialmente, das habilidades técnicas, relacionais e conceituais dos gestores (embora não se possa negar que certas características pessoais ajudem a desenvolver alguns de seus aspectos).

As habilidades técnicas são aquelas já intensamente destacadas pelas teorias clássicas de gestão: planejar, desenvolver, controlar e avaliar. Vistas, porém, como um fim em si mesmas, estas habilidades podem se transformar em um *peso* para o trabalho de docentes e gestores. Em muitas escolas, isto se traduz em planos *engavetados e que não saem do papel*, desenvolvimento de projetos e atividades à revelia das pessoas e dos próprios planos traçados, controles que só funcionam na presença do controlador e avaliações, muitas vezes, provocadoras de injustiças, porque apoiadas em premissas falsas do desempenho funcional das pessoas.

Quando, porém, estas habilidades técnicas são exercidas em conjunto com as habilidades relacionais, constata-se uma transformação de sentido e uso nas suas ferramentas.

Pudemos constatar, através desta pesquisa, uma gestão pedagógica preocupada em promover articulações internas e externas à escola, buscando mediar os conflitos (de modo a ir além da tolerância, para transformar as diferenças em fator de crescimento), trabalhando para criar um clima de cooperação e transformando em oportunidade de formação permanente, todas as experiências vividas. Entre as tarefas desta equipe de gestão, permanecem as de planejar, desenvolver, controlar e avaliar, mas isto se faz com um sentido mais abrangente do que naquelas situações em que estas se reduzem a si mesmas.

Sustentando estas habilidades técnicas e relacionais, constata-se na equipe de gestão pedagógica da escola pesquisada, um conjunto de habilidades conceituais. Se considerarmos a formação acadêmica dos membros da equipe, veremos que ela é bastante sólida³⁵. Para além desta constatação, porém, o que a pesquisa de campo revela é uma base conceitual desenvolvida em atitudes autônomas de constantes leituras sobre aspectos importantes para o seu trabalho, freqüência a cursos e seminários de atualização das teorias e práticas gestoras, trocas freqüentes com gestores de outras instituições e, acima de tudo, um constante questionamento de suas próprias práticas individuais e de grupo, tendo como referencial a coerência entre aquilo que fazem e os fins últimos da escola, expressos na sua missão institucional e os fins da própria Educação.

Essas habilidades se concretizam em mecanismos e estruturas que podem ser estabelecidos segundo variados critérios. Em nosso caso, pela característica *temporal* da narrativa, privilegamos o *tempo* como critério essencial para a identificação desses mecanismos.

³⁵ Além de terem feito sua formação superior em instituições de excelência acadêmica, como a UFRJ, a UERJ, a PUC-Rio e a PUC-SP, todas as profissionais são oriundas de cursos de nível médio na modalidade “Normal” e fizeram ou fazem cursos de pós-graduação, com ênfase na área de psicopedagogia.

7.2 Tempos de Gestão que favorecem experiências significativas

Em diversas culturas, percebe-se ritos de passagem do tempo, atribuindo a este os significados mais diversos, seja em relação ao que já se fez, ao que se pretende ou ao que se espera fazer. Visto, porém, sem os seus aspectos simbólicos, o tempo se revela tão-somente *um processo socialmente padronizado para comparar, por via indireta, processos que não podem ser diretamente cotejados* (ELIAS, 1998:7).

Atualmente, superadas as discussões que o viam como *reificado* ou como *uma forma de representação*, o tempo é percebido como uma síntese que permite situar os acontecimentos em relação ao curso das vidas individuais, aos movimentos das sociedades e aos eventos físicos reiterativos da natureza.

Esta síntese permite diferenciadas sensações em relação ao tempo e formas também diferentes de se manifestar e se posicionar em relação a ele. É o que ocorre no caso dos professores, para quem o tempo é *elemento muito importante da estruturação do seu trabalho* (HARGREAVES, 1998:105).

Apesar de uma aparência de objetividade e neutralidade, a vivência dos professores confirma as afirmativas de Elias, no sentido de que *as estruturas temporais são um produto da ação humana* e têm, portanto, uma duração interior que varia de pessoa para pessoa, constituindo, assim, sua dimensão subjetiva.

Estas variações de tempo estão relacionadas a elementos interiores, como nossos projetos e interesses, e a elementos exteriores, como as exigências que nos são colocadas pelos papéis sociais que assumimos na vida. É assim que variam os tempos subjetivos de pessoas com diferentes ocupações, ainda que dentro de uma mesma organização, como é o caso dos professores e dos gestores escolares.

Enquanto os gestores lidam, em grande medida, com o tempo objetivo e racional, próprio da atividade administrativa, distantes, em certo sentido, da realidade das relações da sala de aula, o professor experimenta sentimentos diversos em relação ao mesmo tempo, diante das condições concretas que enfrenta cotidianamente.

O que nossa pesquisa revelou, na Escola da Barra, foram mecanismos e estruturas que permitem o permanente diálogo entre essas percepções subjetivas e diferenciadas de tempo, seja nos espaços de atendimento individual com cada

professor, seja nas reuniões gerais com toda a equipe. Não se trata, nestes espaços, de estabelecer diferenças que se excluem, mas sim, de enriquecerem-se mutuamente as percepções subjetivas, a partir das trocas ali efetuadas.

Além desta dimensão subjetiva, o tempo precisa ser analisado sob um segundo aspecto, que é o sociopolítico. Segundo Hargreaves (1998:149), *a dimensão sociopolítica do tempo (que se refere ao modo como certas formas de tempo se tornam administrativamente dominantes) é um elemento central do controle administrativo que é exercido sobre o trabalho dos professores*, revelando-se em dois elementos: a separação e a colonização.

A separação refere-se, como o próprio nome sugere, a certas práticas em que alguns *pensam* o trabalho e outros o realizam; ou ainda, a situações em que o fato educativo é visto de modo compartimentado, de tal modo que, em relação a ele, os diversos setores e profissionais têm diferentes atuações em momentos distintos.

A colonização, por sua vez, é o modo pelo qual aquele que seria o tempo *privado* dos professores passa a ser utilizado como um tempo a serviço da instituição, seja ele o tempo do recreio, do intervalo, os momentos antes do início ou após o término das atividades, etc. Em situações nas quais o professor dispõe de tempo fora da sala de aula, seja para estudo e preparação das aulas, seja para atendimento aos alunos, este tempo é visto, muitas vezes, pelo pessoal da gestão, como um tempo a serviço da instituição e que, portanto, pode ser direcionado por ela do modo que bem entender, à revelia do que teria sido planejado pelo professor.

Como revelou a pesquisa de campo na Escola da Barra, uma clara distribuição planejada dos tempos dos professores, para além do seu trabalho na sala de aula, constitui-se em fator de construção de um clima institucional favorável ao trabalho como um todo e à positividade das experiências dos professores na instituição.

Um terceiro aspecto a ser considerado é o tempo micropolítico, ligado à distribuição do tempo na escola e nos sistemas educativos, seja em relação à carga horária atribuída a certas áreas do currículo (privilegiadas com mais tempo, em relação a outras consideradas menos importantes), seja em relação ao tempo conferido ao professor para atividades longe da sala de aula.

Esta situação constitui-se, como vimos na análise da Escola da Barra, num dos elementos constituintes da lógica de estratégias concorrenciais entre os seus professores que, como os demais professores de outras instituições, convivem com as discrepâncias de tempo entre os componentes curriculares.

Outra questão micropolítica é o fato de o professor da educação básica dispor de um tempo fora da sala de aula, seja para que finalidades forem, na medida em que este fato se associa a uma valorização do profissional por parte da instituição ou do sistema.

Neste caso, na Escola da Barra, esta valorização é reconhecida pelos próprios professores, assim como por profissionais de outras instituições que não têm a prática de trabalhar com tais tempos.

De tudo o que pudemos refletir e registrar acerca do tempo, convém enumerar algumas premissas importantes a seu respeito.

A primeira delas é que *mais tempo não garante, por si mesmo, a mudança educativa* (HARGREAVES, 1998:108), pois o modo como o tempo é usado determina os resultados desse uso.

A segunda premissa é de que o desenvolvimento dos docentes é incompatível com sua redução ao papel de executor de diretivas alheias, *pode ser mais útil conceder mais flexibilidade e mais responsabilidade aos professores na gestão e distribuição do seu tempo e oferecer-lhes mais controle sobre aquilo que deve ser desenvolvido no seu âmbito* (HARGREAVES, 1998:127).

Assim, de inimigo do professor, causador de sensações desconfortáveis de intensificação e exploração do seu trabalho, o tempo pode transformar-se em aliado das práticas docentes diante das novas exigências postas à educação na contemporaneidade.

Isto nos permite perceber a importância de que a gestão esteja atenta às vivências do professor no curto, no médio e no longo prazo. Na Escola da Barra, estas se apóiam em mecanismos de facilitação que podem ser aplicados a outras realidades, tais como:

Na perspectiva do curto prazo, os horários de atendimento individualizados com a supervisão pedagógica, para a reflexão e encaminhamento das ações relativas a cada semana;

Na perspectiva do médio prazo, as reuniões de equipe por disciplina, onde se discutem os aspectos relativos à *verticalização* dos conteúdos, às suas

possibilidades de integração com outros componentes e os objetivos de cada série com aquele conteúdo;

Na perspectiva do longo prazo, as reuniões gerais, onde a reflexão se volta aos grandes fins da escola e à discussão das práticas concretas diante dos princípios, da visão e da missão institucionais.

Além desses mecanismos regulares e sistemáticos, sobressaem, ainda, elementos *ocasionais*, embora freqüentes, facilitados pela convivência dos professores em horário de trabalho dentro da escola, porém fora da sala de aula. Este é o caso, por exemplo, dos projetos interdisciplinares.

Esta última observação é da maior importância para aquelas realidades onde a disponibilidade deste tempo já existe (como em algumas redes públicas), mas sua utilização ocorre para outros fins. Em algumas situações, sabemos que ele existe como uma espécie de compensação aos baixos salários, de tal modo que o professor *ganha 20 aulas, mas trabalha 12*, utilizando para fins particulares os tempos que seriam para o planejamento e a reflexão individual e coletiva acerca do seu trabalho.

Por fim, fruto, ainda, desta presença do professor na escola, destaca-se a possibilidade de estar permanentemente informado do que se passa com seus alunos, seja a partir de informações transmitidas pela psicopedagoga e outros membros da equipe gestora, seja pela própria convivência com eles nos pátios e corredores ou em eventuais atendimentos às suas famílias.

7.3 Concluindo...

Se tivéssemos que resumir em poucas palavras os recursos que a pesquisa de campo apontou como favorecedores de tudo que aqui aventamos, diríamos que são o tempo destinado pela gestão ao trabalho docente, a informação sobre o aluno e seu contexto (levada ao conhecimento do professor) e a ênfase numa formação permanente que brota da reflexão coletiva das práticas.

A dissertação de Mestrado a que nos referimos no início deste texto teve como um de seus *detonadores*, o desafio posto por Brandão (2000:101), de que as instituições educadoras tradicionais se capacitem para *construir outras*

subjetividades coletivas, capazes de reinventar novas formas de solidariedade social. A conclusão da pesquisa então realizada mostrou a influência da narrativa de vida dos professores na constituição das subjetividades dos alunos, como um dos fatores que favorecem essa capacitação das instituições educadoras tradicionais, entre as quais se situa a escola. Nela, pelo fato de a centralidade do professor ser freqüentemente destacada, corre-se o risco de que se atribua a cada docente uma responsabilidade para além da que realmente lhe cabe.

Acreditamos, com Hargreaves (1998:296), que respostas isoladas às mudanças complexas e aceleradas da pós-modernidade *limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensificação [do trabalho], culpa, incerteza, cinismo e desgaste para os professores.* Daí, a importância de uma preocupação institucional (em nosso estudo, focada na gestão) que possibilite aos professores assumir semelhantes tarefas.

De certo modo, podemos considerar este trabalho uma contribuição a mais na resposta ao desafio de Brandão, na medida em que busca rever, a partir da gestão escolar, as estruturas e as culturas escolares, acreditando que estas possam ser reinventadas e realinhadas em função dos objetivos e das pressões da sociedade contemporânea.

Teixeira³⁶ comparava o gestor escolar ao diretor de hospital, afirmando que sua função seria a de criar as condições para que o professor realizasse bem o seu trabalho, como aquele cria as condições para que o médico atue bem. Bologna³⁷ utiliza metáfora semelhante, quando se refere ao gestor escolar como *cenógrafo*, que deve preparar o palco para que brilhem os verdadeiros artistas do espetáculo educativo, que são os professores e alunos em relação. Nossa perspectiva, ao contrário, atribui aos gestores pedagógicos escolares o protagonismo que o seu papel social permite assumir, quando oferece, por seu trabalho, respostas coletivas às demandas sociais da contemporaneidade, traduzidas na concretude das práticas institucionais assumidas pelas escolas.

³⁶ TEIXEIRA, ANÍSIO. *Que é Administração Escolar?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961, p. 84-89.

³⁷ BOLOGNA, JOSÉ ERNESTO. Comunicação no Curso de Formação de Gestores Escolares do Grupo Escolario, 12 de setembro de 2000.