

O TRABALHO COLETIVO PEDAGÓGICO E OS FATORES PARA SUA NÃO EFETIVAÇÃO

PEDAGOGICAL COLLECTIVE WORK AND FACTORS FOR ITS EFFECTIVENESS

[1] Marsiel Pacífico

marsiellp@gmail.com

[2] Ana Carolina Dias

anadias_e@hotmail.com

[3] Thaís Cristina Almeida

tc.almeida@outlook.com

Resumo O presente artigo busca, por meio de revisão bibliográfica, destacar o sentido e o potencial humanizador de um trabalho coletivizado em um sentido amplo e em sua especificidade enquanto trabalho coletivo pedagógico; para tal assume-se uma perspectiva ontológica do trabalho a partir do referencial teórico do materialismo histórico dialético. Admitindo que a consciência da importância emancipadora do trabalho coletivo é comumente compartilhada no ambiente escolar, posteriormente o artigo se presta a compreender quais são os fatores que impedem que o trabalho coletivo pedagógico se efetive, visto que a prática escolar é costumeiramente feita em um sentido inverso, prevalecendo práticas individuais e isoladas. Dado a complexidade dos fatores e pelas especificidades de cada uma das funções exercidas no ambiente escolar, a título de análise distinguem-se quatro sujeitos distintos: o diretor escolar, o coordenador pedagógico, a equipe docente e a escola. Conclui-se que a intensificação do trabalho docente, a burocratização e a lógica do individualismo e da competição estabelecem forças que prejudicam a coletivização do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Precarização. Individualismo. Burocracia.

Abstract The present article seeks, through a bibliographical review, to highlight the meaning and the humanizing potential of a collectivized work in a broad sense and its specificity as a collective pedagogical work; for this assumes an ontological perspective of the work from the theoretical reference of historical and dialectical materialism. Assuming that the awareness of the emancipatory importance of collective work is commonly shared in the school environment, the article later lends itself to understanding what are the factors that prevent collective pedagogical work from taking place, since school practice is usually done in the opposite direction, prevailing individual and isolated practices. Given the complexity of the factors and the specificities of each of the functions performed in the school environment, four different subjects are distinguished: the school principal, the pedagogical coordinator, the teacher's group and school. It is concluded that the intensification of teaching work, bureaucratization and the logic of individualism and competition establish forces that hinder the collectivization of work.

Keywords: Teaching Work. Precarization. Individualism. Bureaucracy.

1. Introdução

No mundo moderno, as pessoas têm dedicado cada vez mais suas vidas para o trabalho. Com isso, é comum que crianças associem o que serão no futuro com o trabalho, idealizando profissões que desempenharão em uma determinada idade, pois se sentem interessadas pelo mundo adulto, observando em seus familiares a rotina que desempenham. Os pais são uma referência para as crianças e é comum que queiram ter a mesma profissão deles. Dessa forma, crescem sabendo que um dia terão que ingressar no mercado de trabalho, o qual está cada vez mais competitivo, exigindo que seus profissionais se dediquem inteiramente àquilo que desempenham. As empresas exigem que seus funcionários trabalhem por muitas horas, além daquelas que já previstas em lei, o que acaba sendo prejudicial para a saúde, podendo ocasionar doenças decorrentes do esforço exigido.

Trabalhar por muitas horas, durante um longo período, diminui a produtividade, pois leva o sujeito a se sentir cansado, e seu esforço acaba diminuindo e acarretando uma desvantagem, já que não é possível manter um bom desempenho por conta da intensificação e sobrecarga do sujeito. Trabalhadores são seres humanos, sendo assim não conseguem trabalhar por um longo período sem as condições básicas que necessitam para executar um bom trabalho, entre elas, o tempo de lazer.

Essa intensificação é frequente em muitos locais de trabalho e é evidente também nos espaços escolares:

Esse modelo de produção também terá sua repercussão no trabalho pedagógico. O processo de estranhamento também está presente no trabalho do professor e faz com que este perca o controle sobre seu trabalho, trazendo mudanças tanto em sua objetivação na escola, como na sua formação, fazendo vir à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho. (MENDONÇA, 2011, p. 347).

As condições de trabalho do professor muitas vezes ultrapassam a sala de aula, visto que ele se depara com diversos desafios na escola e se vê obrigado a levar tarefas para realizar em seu tempo livre, o que resulta em um trabalho cada vez mais intensificado.

O professor iniciante percebe situações que não presenciou durante sua formação, como realizar planejamentos, elaborar pareceres, corrigir avaliações, construir materiais, entre outros, e quase sempre não consegue cumprir todas essas tarefas no ambiente escolar, já que as horas de planejamento são insuficientes, acumulando tarefas para serem finalizadas em casa, resultando na sobrecarga da sua rotina dentro da escola e fora dela.

Hoje em dia, a complexidade da nossa sociedade demanda uma formação continuada, tendo em vista que a formação inicial mostra-se insuficiente para lidar com todos os desafios que a escola apresenta. Portanto, o professor é um sujeito que necessita estar em um contínuo movimento de estudos para aprimorar sua prática pedagógica. Entretanto, conforme Haddad (2016):

A formação continuada é fundamental para o aprimoramento do trabalho do professor, mas é apenas um dos aspectos que juntamente com a formação inicial e as condições de trabalho irão impactar sobre a aprendizagem dos alunos na sala de aula (HADDAD, 2016, p. 165).

Sendo assim, como traz Haddad (2016), faz-se necessário garantir boas condições para que o trabalho seja realizado da melhor forma possível, e isso não se aplica apenas ao ambiente escolar. Diante dessa complexidade que é o trabalho em nossa sociedade, nos perguntamos: Mas afinal qual é o sentido ontológico do trabalho?

Nossa espécie, a fim de satisfazer suas necessidades, utiliza-se do trabalho como um meio de produção para a vida. O homem, diferente dos animais, é capaz de pensar e criar. Dessa maneira, o que constitui o homem enquanto ser distinto de qualquer outro ser vivo é a sua capacidade de ver na natureza uma possibilidade de modificá-la intencionalmente e, assim, satisfazer suas necessidades:

No princípio das organizações sociais mais rudimentares, o intervir intencional e metódico sobre a natureza ocorria de modo a atender as necessidades físicas e espirituais do homem. Alimentar-se, abrigar-se, indumentarizar-se para ritos e cultos: para tudo havia um propósito que era a primazia do trabalho enquanto instrumento de satisfação das necessidades pessoais e grupais. (PACÍFICO, 2017, p. 48).

Dessa forma, essa intervenção sobre a natureza, sendo ela intencional, é caracterizada como trabalho. Como aponta Haddad (2016):

O trabalho é a atividade pela qual o homem atua sobre a natureza de modo a transformá-la para satisfazer suas necessidades. Mas o homem não transforma apenas a natureza. Ao agir sobre o mundo e transformá-lo, o homem modifica a si mesmo, ou seja, ele passa por um processo de hominização. Essa ação não é individual, ela é sempre social. Isso significa que o homem não nasce homem, ele forma-se homem (HADDAD, 2016, p. 65).

Assim, é possível compreender que é por meio do trabalho que o homem atuará sobre a natureza, transformando-a em benefício de sua existência, a partir do momento em que a produção supre suas necessidades e, ao mesmo tempo, sendo concretizado como fator de humanização. Com isso, há mudanças políticas, culturais e econômicas que, ao longo da história, contribuíram para a transformação não apenas da concepção de trabalho, mas também da relação do homem com ele. O homem, ao interagir com determinado objeto e ao desempenhar o ato de trabalhar, somente é capaz de fazê-lo por estar está inserido em uma sociedade coletiva. Sendo assim, as relações de trabalho sofrem modificações a partir do momento em que os sujeitos sentem a necessidade de vender a força de seu trabalho como mercadoria.

Com o surgimento e a expansão do capitalismo, o trabalho passou a ser caracterizado por uma relação de troca, já que o indivíduo, enquanto produtor, cria mercadorias voltadas para atender às necessidades do mercado consumidor, porém, passa a ser, para o homem, uma atividade em que ele não mais reconhece o que produziu como criação de seu próprio trabalho. Assim, não se pode entender a história isolada dos fatos.

Com o passar dos anos, a escola vem se transformando, ajustando-se de acordo com o tipo de sociedade a qual pertence. Atualmente, os processos de industrialização correspondem à rede escolar, de forma que ela é um agente que prepara o homem para o trabalho, para a vida e a sociedade:

É nesta perspectiva que o modo de produção também se expande para a administração escolar, encontrando campo fértil, em virtude de uma tradição psicológica mais antiga. A adequação do trabalhador deve ser renovada a cada geração, exigindo-se uma matriz que a reproduza e a transforme em um aspecto permanente da sociedade industrial. É neste sentido que a escola adquire nova função e mesmo novas cores. (OLIVEIRA, 2008, p. 29, 30).

Dessa forma, fazendo esse confronto com o sentido ontológico de trabalho, é possível estabelecer uma relação com o trabalho dos agentes escolares e a intensificação que se estabelece nas relações dos indivíduos nas redes escolares.

Além disso, as demandas da modernidade e os problemas sociais que atravessam a escola fazem com que o diretor tenha que lidar com questões de indisciplina, violência e situações de conflitos decorrentes do ambiente familiar dos alunos, o que interfere na rotina escolar, sendo necessário fazer mediações que fogem do seu campo de formação e atuação e que compete a outros profissionais.

Resgatando o conceito de ontologia do trabalho citado anteriormente, sendo aquele que garante às pessoas os sentimentos de satisfação e realização no coletivo, a concretização desse conceito na prática propiciaria um trabalho mais efetivo, pois estes profissionais citados podem trabalhar em conjunto, trocar opiniões, ideias e experiências. Assim sendo, o trabalho coletivo contempla uma dimensão humanizadora, e no ambiente escolar:

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a -causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. (FUSARI, 1992, p. 70).

Assim, ele acontece na medida em que se estabelece uma articulação de toda a equipe escolar, para que percebam que, trabalhando em grupo, é que fazem sentido as mediações, de forma que os alunos ganham com essa coletividade, pois acabam passando por diversos

professores durante o ano e em toda a trajetória escolar, e se os professores, mesmo trabalhando em séries e com disciplinas diferentes, mas em conjunto, pensarem na formação do aluno, essa troca de experiências e partilhas gera uma identidade e coletividade, que propicia aos professores a possibilidade de adquirirem mais conhecimentos sobre a prática, o que tornaria mais fácil a resolução de situações de conflitos e garantiria um ensino humanizado.

2. Fatores que dificultam o Trabalho Coletivo

O trabalho pedagógico coletivo, como aponta Fusari (1992), é aquele realizado por um grupo de pessoas que buscam concretizar a democratização, ou seja, refletir e construir uma proposta educacional que garanta o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar, bem como a melhoria da qualidade de ensino. Além disso, o autor discorre sobre o trabalho pedagógico coletivo, o qual tem como base aliar a equipe escolar com a função social da escola, e deve ser constituído e construído por educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) e considerem os elementos curriculares básicos (como o aluno, professor, sociedade, conteúdos etc). Assim, de acordo com Fusari (1992):

- Faltam professores nas escolas, havendo casos em que os alunos percorrem o semestre ou até o ano letivo sem docentes em várias disciplinas. Isto é um sintoma, um alarme de que algo de grave ocorre no magistério público.
- Além da falta de professores nas unidades escolares, da improvisação, das situações de emergência para tapar a lacuna da ausência de professores, a rotatividade do corpo docente, da direção e dos funcionários é uma realidade que dificulta a organização pedagógico-administrativa da Escola.
- O calendário escolar não prevê momentos para a articulação dos educadores de Escola. Os professores têm poucos espaços para refletir, discutir e debater a própria prática, com o objetivo de aperfeiçoá-la.
- Não existe, portanto, uma tradição de trabalho coletivo nas escolas estaduais em geral.
- Faltam lideranças que coordenem um trabalho coletivo, centrado em torno da formação de um tipo de cidadão.
- Falta aos professores a vivência de uma proposta de trabalho curricular interdisciplinar, na qual a interdisciplinaridade deixe de ser um conceito abstrato, transformando-se numa proposta pedagógica coletiva, concreta e progressista. (FUSARI, 1992, p. 72).

Para tanto, a concretização efetiva do trabalho pedagógico coletivo é complexa e com muitos desencontros e barreiras, principalmente porque é um processo dirigido, constituído e reproduzido pelas relações humanas, que são subjetivas.

A seguir, apresentam-se os principais agentes inseridos no ambiente escolar e os fatores

que dificultam e, muitas vezes, impedem que o trabalho pedagógico coletivo se efetive.

2.1 O Diretor Escolar

Um dos agentes escolares que tem um peso muito grande no ambiente escolar é o diretor. O diretor é o sujeito responsável por conduzir toda a organização da dinâmica escolar, tendo como base as normas e diretrizes e o Projeto Político Pedagógico da instituição, contudo, esses aspectos devem estar em sintonia com os demais sujeitos inseridos no ambiente escolar (coordenador pedagógico, professores, funcionários, alunos e comunidade).

Infelizmente, a gestão escolar é vista e concebida pela maioria das pessoas de forma distorcida, já que se pensa que o diretor deve voltar-se apenas aos trâmites administrativos e burocráticos, fazendo uma divisão em que o diretor é responsável somente pelo administrativo, cabendo apenas ao coordenador pedagógico trabalhar com o pedagógico. Como traz Paro (2010, p. 766):

Tradicionalmente, os estudos sobre a atuação do diretor de escola costumam ater-se a uma concepção de administração diversa do conceito amplo utilizado neste trabalho, razão pela qual restringem a ação administrativa dos diretores apenas às atividades-meio, dicotomizando, assim, as atividades escolares em administrativas e pedagógicas. Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas — como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade —, encobrando assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação. (PARO, 2010, p. 766).

Portanto, ambos não se separam, o administrativo sustenta o pedagógico, assim como só tem sentido a partir das ações pedagógicas, além de que, todo o trabalho realizado na escola é em alguma medida pedagógico, pois para atender os alunos é preciso se pautar nos princípios estabelecidos no Projeto Político Pedagógico, que deve ser construído com todos os agentes escolares e a comunidade.

Porém, faz-se necessário salientar que essa visão tão comum de que o diretor é um burocrata, advém de concepções e políticas pregadas pelo Estado que impedem que o gestor escolar tenha condições de ser um gestor de pessoas e protagonize o processo de desenvolvimento pedagógico da escola, já que necessita suprir a demanda burocrática e técnica que o deixa sobrecarregado e intensifica seu trabalho, além de desviar o foco da sua função, acarretando também o distanciamento do diretor de seus professores, pelo fato de que a equipe docente não procura o diretor quando tem dúvidas, dificuldades

e necessita de ajuda justamente por ter a visão de que este é um agente mera e exclusivamente burocrático.

Alonso (2002) explana que o trabalho pedagógico coletivo é uma ação conjunta dos agentes que atuam nesse processo, principalmente o diretor, que deve ter como meta a sua concretização por meio da articulação entre o administrativo e o pedagógico, na busca das melhores condições de trabalho para os professores e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para isso, é preciso superar a visão do diretor burocrático voltado apenas para os trâmites administrativos, fazendo-se necessário entender que o diretor deve tomar decisões, organizar os tempos e espaços, criar condições para a concretização de práticas pedagógicas que estejam estritamente articuladas às necessidades da sua escola, do seu corpo docente e da sua comunidade. Assim:

Alguns diretores podem, então, adotar práticas que se aproximam, mais ou menos, do acompanhamento: da passagem diante das portas das salas de aula nas horas difíceis, até a proteção frente à inspeção, retirando os alunos problemáticos da sala de aula, passando pela simples escuta das dificuldades que, por si só, já pode ser uma grande devoradora de tempo. (BARRÈRE, 2013, p. 295).

Porém, nem todos os diretores, bem como os demais agentes escolares, aceitam e buscam efetivar o trabalho pedagógico coletivo, pois costumam trabalhar isolados, centralizando o poder de decisão em suas mãos, seguindo a cultura do individualismo ou então tentam por executá-lo como atividade isolada resultando na separação das ações e na desordem dos objetivos do grupo, em que cada um caminha para um lado diferente.

Todo esse trabalho não pode ser solitário, pois o trabalho isolado limita. O diretor, como mobilizador, deve envolver sua equipe no planejamento e execução das tarefas, já que são indissociáveis:

É neste sentido que a prática do Diretor deve voltar-se para a ação coletiva, desencadeando um processo de discussão com os demais membros da escola, tendo como preocupação compartilhar o poder de decisão sobre os assuntos pertinentes à Unidade Escolar, possibilitando assim, a própria escola adquirir poder. (VIRIATO, 1995, p. 128).

Essa articulação e parceria entre todos os profissionais devem visar o objetivo principal de toda escola: a democratização do ensino. Porém, essa parceria muitas vezes não é efetivada e acaba resultando no desconhecimento dos educadores quanto à complexidade do trabalho pedagógico coletivo. Isso decorre da falta de clareza dos objetivos e despreparo dos membros da equipe escolar, o que pode tornar as ações de reflexão e busca de soluções ineficazes, acarretando na distorção das intervenções e em ações desconexas e desarticuladas.

Para evitar esses acontecimentos e concepções incoerentes, Alonso (2002) traz a importância da ação direta do diretor de organizar a sua equipe e os momentos de reflexão e condições para executar as ações, além de buscar um ambiente democrático e com envolvimento

de todos, para que cada um esteja a par dos problemas e tenha as informações necessárias para tomar decisões, dentro de seus limites de intervenção:

Inúmeras vantagens decorrem da utilização do trabalho coletivo como instrumento de trabalho dos professores, porém, talvez o ponto forte dessa estratégia esteja em permitir que as pessoas aprendam a lidar com as diferenças existentes nos grupos organizados. Conviver com pessoas que pensam e agem de modos diferentes, respeitar suas opiniões e crenças e saber lidar com isso tudo em proveito próprio e do grupo requer das pessoas o desenvolvimento de competências especiais, fundamentais para viver num mundo globalizado repleto de contradições. (ALONSO, 2002, p. 5).

Vale ressaltar também que o diretor é uma autoridade que deve liderar a sua equipe escolar, portanto precisa caminhar juntamente com os demais sujeitos no planejamento, reflexão, debate e concretização das ações em busca dos objetivos delineados com o todo, diferentemente da concepção de diretor autoritário, que age isoladamente de acordo com os seus princípios e vê os componentes da sua equipe apenas como executores e técnicos que seguem ordens.

Ainda se faz necessário que o diretor garanta tempos e espaços de formação e reflexão para que os componentes da equipe tenham subsídios teóricos para confrontar as experiências vivenciadas na escola, e que permita que haja lideranças dentro do próprio grupo, de forma espontânea, para que, assim, os membros se sintam mais à vontade para participar e articular as contribuições de todos, elaborando sínteses com as reflexões e possíveis soluções levantadas.

Dessa forma, estará sendo realizada uma ação coordenada com objetivos definidos, atribuição de responsabilidades e condições/regras estabelecidas no grupo, com cronogramas e pautas para facilitar a comunicação e a discussão, concretizando-se um espaço democrático.

Todavia, as atividades do trabalho pedagógico precisam estar alicerçadas em um projeto de escola, constituído na sua coletividade, estabelecendo sinergia entre as diversas ações do cotidiano escolar. Realizar atividades variadas e desconexas pode acabar resultando em um trabalho esgotante, não propiciando ao diretor momentos para que pense e proporcione um trabalho pedagógico coletivo, levando sua equipe a atingir objetivos e metas juntos:

Desta forma, para que o Diretor de Escola possa, efetivamente, ter sua prática voltada para a ação coletiva, é preciso que ele conheça as suas atribuições legais e, verificando que a própria Legislação lhe abre possibilidade para a condução de um trabalho participativo, conduza com os demais membros a gestão administrativa e pedagógica da Escola, num processo de discussão, reflexão e avaliação. (VIRIATO, 1995, p. 135).

Em meio a muitas tarefas, é importante que não se esqueça do seu papel de articulador, dinâmico e participativo. Suas atitudes podem impulsionar professores para mudar a realidade

escolar, resultando em um trabalho pedagógico coletivo. E no dia a dia, por mais dificultosos que sejam, quando conta-se com uma liderança positiva, que incentiva os profissionais, torna-se possível a concretização estruturada no coletivo, a partir do momento em que a direção assume a responsabilidade não somente dos afazeres burocráticos e administrativos, mas que reconhece a particularidade escolar e seu contexto. Essa é a visão que muitas pessoas têm do diretor escolar, como aquele que prioriza as especificidades pedagógicas, que entende da organização da escola, de questões educacionais e muitas outras prioridades que ocorrem no dia a dia escolar. E essa é a realidade que muitos diretores enfrentam, desempenhando diversas funções, destinando uma boa parte de seu tempo à interação com pessoas, seja com pais de alunos, seja com funcionários. No cotidiano, é possível se construir a cultura escolar, marcando a prática com transformação, quando identificados os objetivos que pretendem atingir:

No próprio âmbito da reforma o gestor escolar é considerado o catalisador tanto das novas propostas, quanto das resistências do corpo docente, mas também porque os diferentes procedimentos de designação do diretor contêm um componente político de relevância, muito estratégico para a sustentabilidade da reforma pretendida. (ZIBAS, 2002, p. 88).

Desse modo, entra em questão o comprometimento e a forma de se pensar em mudanças, refletindo no coletivo e não em interesses exteriores.

2.2 O Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico é o agente escolar responsável pela formação continuada do corpo docente e por garantir que a equipe escolar esteja articulada no planejamento, debate, reflexão e elaboração do PPP, das metas, objetivos e as demandas da escola. Portanto, deve promover encontros e reuniões pedagógicas que envolvam a equipe como um todo:

O profissional de ensino que dá suporte ao trabalho docente deve ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda escola e que estão indireta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula. (PINTO, 2006, p. 96).

Porém, como a rotina escolar é bem atribulada, ao coordenador pedagógico decorrem muitas outras atribuições que dificultam que ele esteja em contato com a equipe escolar, desviando o foco da sua verdadeira função, muitas vezes tendo que executar um trabalho burocrático, como o preenchimento de inúmeras fichas de sondagens e relatórios, e se desdobrar em muitas outras atividades, como o constante atendimento aos alunos indisciplinados e aos pais, que poderiam ser realizadas por outras pessoas. Dessa forma, intensifica-se sua rotina,

contribuindo para a precarização das suas condições de trabalho, acarretando no esvaziamento das funções pedagógicas. Além disso, por ser um agente com um leque de tarefas a cumprir, muitas vezes acaba por não exercer com a qualidade necessária as funções de cunho pedagógico. Assim:

Ele mobiliza os saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no dia-a-dia do cotidiano escolar. Embora participe de situações educativas formais, como por exemplo, coordenar uma reunião – que permite uma intervenção mais planejada –, o fato é que a maior parte de suas intervenções educativas ocorre em situações menos formais. (PINTO, 2006, p. 98).

Um aspecto muito comum nos dias atuais e que condiciona o trabalho dos coordenadores pedagógicos são as avaliações de larga escala, já que muitas cobranças são voltadas a estes profissionais para que atinjam as metas estipuladas e alcancem bons resultados/notas para que, dessa forma, a escola seja “merecedora” das tais bonificações. Primeiramente, as avaliações de larga escala sobrecarregam os coordenadores pedagógicos, pois exigem que desenvolvam métodos, técnicas, formações e estratégias que garantam que o ensino/aprendizado dos conteúdos que são cobrados nessas avaliações se efetivem e, conseqüentemente, muitas vezes acabam sendo vistos pelos professores como supervisores/inspetores que apenas cobram resultados, o que desarticula o processo do trabalho pedagógico coletivo.

Com isso, ao terem essa visão do coordenador pedagógico de que cobra e inspeciona, os professores acabam guardando para si mesmos suas dúvidas e dificuldades em vez de solicitarem o auxílio pedagógico, acarretando em um distanciamento desses agentes e contribuindo para o isolamento dos profissionais, bem como para a fragilização do trabalho pedagógico coletivo.

O trabalho coletivo é uma meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares, uma vez que o trabalho educativo, mais que qualquer outro, é construído por uma ação conjunta dos vários personagens que atuam nesse processo. Entretanto, vários fatores concorrem para dificultar a realização dessa meta: desde as condições de trabalho do professor, o tempo reduzido de sua permanência na escola, até a forma como a escola está estruturada e estabelecidos os mecanismos de controle. (ALONSO, 2002, p. 4).

Cada rede de ensino propõe em sua organização momentos de planejamentos coletivos. A título de exemplo, no Estado de São Paulo o coordenador pedagógico é o responsável por organizar e coordenar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Sendo esta a nomenclatura utilizada no Estado, isso é previsto em nível de sistema que parte da hora-atividade seja destinada ao planejamento coletivo. No Município de Ponta Grossa/PR, os momentos de planejamento são denominados de horas-atividade, sendo assegurados pela Lei Municipal nº 12.269, de 02/09/2015 no Art. 53: “A jornada de trabalho do professor licenciado

em função da docência será dividida em atividades de interação com os alunos e em atividades complementares à docência, estas correspondentes a 1/3 (um terço) da jornada de trabalho”.

E ainda no Art. 54 se apresenta o seguinte:

As atividades complementares à docência compreendem:

I – planejamento e avaliação do trabalho pedagógico;

II – participação em reuniões pedagógicas;

III – articulação com a comunidade;

IV – participação em cursos, jornadas pedagógicas, seminários e palestras promovidas pela Rede Municipal de ensino ou com autorização da Secretaria Municipal de Educação;

V – aperfeiçoamento profissional

A lei Municipal de Ponta Grossa/PR garante aos professores a hora-atividade, que corresponde a 1/3 da jornada de trabalho exercida pelos docentes, mas também prevê os inúmeros compromissos a que se destina esse espaço extraclasse, porém esses momentos de planejamento não são garantidos coletivamente. Nesse espaço de hora-atividade, deve-se efetivar o estudo, a reflexão e o debate entre a equipe docente acerca da realidade, das dificuldades e das demandas da instituição.

É garantido também aos professores, no início de cada semestre, momentos de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), no qual o coordenador pedagógico é responsável por organizar e dar um direcionamento, repassando objetivos que pretendem ser alcançados, mostrando quais metas devem ser cumpridas, bem como quais os conteúdos, temas e assuntos que os professores deverão trabalhar com seus alunos. Esses momentos de OTP são pensados no coletivo e cada profissional atribui sua contribuição, mas são realizados apenas duas vezes ao ano.

Cunha (2013) problematiza que há muitos obstáculos acerca da efetivação da hora-atividade enquanto momento de reflexão e formação, como a heterogeneidade presente no ambiente da escola, o que acaba resultando em certa dificuldade na interação dos membros, pois, muitas vezes, cada um atribui diferentes sentidos a uma mesma necessidade, podendo causar resistência e conflitos.

Outro obstáculo encontrado é a distorção do foco e objetivo da hora-atividade, que, muitas vezes, é tomada pela cultura das lamentações ou é reduzida a informações de rotina ou burocráticas a serem passadas ao grupo, distanciando e impedindo os docentes de refletirem sobre seu papel na escola, faltando tempo para pensar e decidir questões, bem como ficando impossível planejar e projetar novas possibilidades.

Portanto, a hora-atividade acaba sendo fragmentada e as pautas ficam estritamente ligadas às emergências da escola, ficando muito mais difícil realizar um trabalho sistemático e reflexivo por conta da sobrecarga de assuntos que se sobrepõem à formação do professor.

Mesmo sendo previstos na organização do sistema momentos coletivos de trabalho, isso por si só não garante sua efetividade. Sampaio e Marin (2004) citam que as HTPC's (como é denominada no estado de São Paulo) também são reduzidas apenas às questões administrativas, ou muitos professores as utilizam individualmente e fora do ambiente escolar, portanto não

se garante que realmente usam o tempo para estudo e reflexão, ficando inviável a busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula.

Além disso, o coordenador pedagógico, muitas vezes, sofre com a dificuldade de envolver sua equipe pela falta da participação dos professores nos planejamentos das pautas das horas-atividade de trabalho coletivo, não se concretizando, por conseguinte, um trabalho pedagógico coletivo de fato, já que não são todos os membros que estão engajados e envolvidos, distanciando-se cada vez mais da democratização do ambiente escolar.

Tendo em vista essas barreiras que impedem a concretização do trabalho pedagógico coletivo por meio da hora-atividade, faz-se necessário que o coordenador pedagógico entenda e compartilhe com sua equipe escolar que esse espaço compõe um processo interativo de reflexão e ressignificação de sentidos. Para isso, é preciso ressaltar que a produção compartilhada supera a heterogeneidade, garantindo o diálogo entre o grupo, suas experiências e teorias que embasam a busca de uma formação sistematizada.

Essa produção é resultado do trabalho pedagógico coletivo em sua mais pura essência, o qual hierarquiza prioridades impedindo a disseminação da cultura das lamentações, bem como a discussão de questões administrativas, buscando alternativas que possibilitem a reflexão e sistematização dos conhecimentos e saberes. E, por fim, fica claro que o coordenador pedagógico deve garantir que todos os membros da equipe escolar se manifestem e definam prioridades nas horas-atividade, visando a colaboração e a principal função da escola: assegurar a aprendizagem de qualidade dos alunos.

2.3 A Equipe Docente

Os professores são os agentes que desempenham a função de formar os sujeitos por meio da sistematização dos conhecimentos e de ações intencionais em busca da efetivação da aprendizagem dos alunos. Mas para efetivar seu papel necessitam ter espaços de planejamento, reflexão e formação continuada, já que apenas a formação inicial não dá conta de subsidiar toda a prática docente. Além disso, o professor precisa estar sempre se atualizando e repensando suas ações na busca do aperfeiçoamento da sua prática.

Porém, assim como os demais agentes escolares, vive em uma rotina intensa e desgastante em que precisa se desdobrar para cumprir suas atribuições (planejamento, acompanhamento dos alunos, avaliações, confecção de materiais, reuniões, pareceres, entre outras) e muitas vezes não possui as condições e o acompanhamento necessário, tornando-se um profissional isolado, individualista e mero executor, já que possui muitas atribuições e pouco tempo para cumprir com qualidade e propriedade:

Quando não é possível criar coletivamente mecanismos de defesa e de catarse para o sofrimento, o professor se defende individualmente; quer dizer, o sofrimento faz parte da carga de cada sujeito-professor que precisa encontrar por seus próprios meios a capacidade de manter sua saúde mental apesar das agressões do ambiente de trabalho. Então se entende que o individualismo é o produto do sofrimento psíquico,

o produto de uma organização de trabalho que atomiza os indivíduos, os isola e desmotiva-os, etc. Assim, não se pode mais dizer, simplesmente, que o individualismo é a causa da desmobilização desse corpo profissional. (CARPENTIER-ROY & PHARAND, 1992, p. 52-53 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 188-189).

Vale ressaltar também que o intenso desgaste físico e emocional que caracteriza esse sofrimento citado por Carpentier-Roy & Pharand (apud TARDIF; LESSARD, 2005), impede que a discussão do pedagógico se concretize na hora-atividade de trabalho pedagógico coletivo e nos momentos de formação e reflexão propostos pelo coordenador pedagógico, pois acaba se voltando à execução das tarefas/afazeres atrasados ou pelas lamentações e reclamações acerca da rotina sobrecarregada e intensa.

Outro aspecto que interfere no trabalho pedagógico coletivo é a cultura profissional limitada muito presente entre os docentes, de acordo com a qual a grande maioria se sente acuada para se expor pelo medo de julgamentos por seus pontos de vista, sentimentos, aflições e dificuldades, não efetivando a participação e a escola enquanto construção e reflexão com o envolvimento do todo, contribuindo mais ainda para o isolamento dos professores e o afastamento dos membros do corpo docente.

Varani (2005) especifica que todo esse cenário é decorrente das políticas educacionais que defendem fortemente o trabalho pedagógico coletivo docente desde a década de 90, porém tomando como base a organização econômica e política vivenciada atualmente, a qual idealiza a flexibilidade, a descontinuidade das relações, a individualização na gestão e o coletivo na produção e a desumanização por meio da divisão de tarefas, alienando os sujeitos, que nesse caso são os professores.

Além disso, outro aspecto muito comum atualmente e que impossibilita a concretização do trabalho pedagógico coletivo é a constante rotatividade de professores, em que os docentes trocam constantemente de escola e, dessa forma, não conseguem criar vínculos e nem se sentir parte da equipe em que se inserem, já que há muitos pedidos de remoção e, assim, a equipe não consegue dar continuidade ao planejamento da ação pedagógica, necessitando começar tudo novamente com o ingresso de novos docentes. Isso também ocorre com o grande número de professores temporários - teste seletivo ou de processo seletivo simplificado (PSS) - que visa a contratação temporária, sendo que muitos chegam à escola no meio do ano letivo, além de muitas vezes se desdobrarem em duas escolas diferentes, acabando por não se envolverem com o compromisso firmado pelo grupo em que se inseriram.

Para tanto, na área da educação, são pensadas, debatidas e implementadas políticas que busquem promover a formação na racionalidade técnica, dessa forma provocando um aligeiramento na formação do professor e o reduzindo a um mero técnico, com foco na metodologia e o excluindo da teoria. Além disso, as políticas de formação de professores defendem o trabalho pedagógico coletivo, pois o veem como um trabalho de maior eficiência, seguindo a lógica neoliberal, visando a maior produtividade, e também por meio dele buscam o controle do PPP das escolas, ou seja, disseminam uma falsa e distorcida concepção de trabalho pedagógico coletivo, apenas reproduzindo as relações e as condições precárias da classe trabalhadora no mundo capitalista.

A classe dos professores, principalmente da rede pública como um todo, enfrenta uma realidade complexa e precária por conta de diversos fatores já citados que impedem que o trabalho pedagógico coletivo concretize-se e contribua para um processo de ensino/aprendizagem humanizado. Com a intensificação do trabalho, os docentes acabam por se sentir descaracterizados, desmobilizados e desmotivados, tendo em vista que, pelo baixo salário, necessitam dobrar turnos e enfrentam uma sobrecarga que exige um maior comprometimento, portanto são mais alunos, mais turmas, mais atividades e mais trabalhos levados para casa.

Além disso, com as avaliações de larga escala e avaliações externas os professores são muito mais cobrados e enfrentam uma rotina desgastante de estudo, formação e aulas. Isso exige que:

O professor deve ser um pesquisador, pois além do crescimento pessoal e profissional, o estudo favorece na elaboração e organização do plano de trabalho docente. Ele deve ter domínio dos conteúdos a serem ensinados, com clareza dos objetivos que pretende alcançar e domínio dos meios a serem utilizados para mediação entre os alunos e os conteúdos. (BARZOTTO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 17).

Ou seja, o professor precisa estar em um contínuo processo de formação e estudo para que tenha uma prática pedagógica de qualidade e significado.

É importante ressaltar também a competitividade no ambiente escolar resultante das avaliações que, em vez de união e ajuda mútua em busca de resultados bons e significativos, a maioria dos professores se vê numa espécie de competição, ou seja, as relações acabam sendo atravessadas pelos interesses individuais, em que um quer ser melhor que o outro, deixando para trás os interesses e objetivos coletivos.

2.4 A Escola

A escola é uma importante instituição humana que aliada à família, tem a função de preparar os indivíduos para viver em sociedade. As exigências educacionais mudaram na medida em que a sociedade também mudou e a escola de hoje não é a mesma de alguns anos atrás e nem deve voltar a ser, pois hoje existem muitas ferramentas para auxiliar os processos de aprendizagem, tanto para os alunos como para os profissionais que a compõem, mas ainda é preciso enfrentar alguns desafios, como motivar o corpo docente quanto à disposição para atualizar-se e melhorar suas práticas por meio da formação continuada, trabalhando coletivamente e conduzindo experiências significativas para os alunos:

A escola não pode ser um lugar onde se acentuem as diferenças sociais existentes na Sociedade Capitalista. É preciso eliminar da escola a submissão, a hierarquização que só tendem a perpetuar as relações de dominação e dependência e tornar possível as relações de igualdade e

solidariedade. É necessário vincular o projeto pedagógico da escola com a sua própria organização a fim de que se obtenha, pelo menos, no seu âmbito, a união entre teoria e prática, num fazer coletivo. (VIRIATO, 1995, p. 12).

Sendo assim, a escola é um local em que ocorrem mediações intencionalizadas, na qual o professor e demais profissionais têm um papel importante para conduzir este caminho. De acordo com Bueno (2001, p. 5), “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. E ela, inserida no contexto da Modernidade, enfrenta um grande desafio de unir os sujeitos coletivamente, pois cada vez mais priorizam o individualismo de forma que estão sobrecarregados com atividades e tarefas do dia a dia, carregando em si a cultura da individualidade:

A ausência de mediações tem feito da escola espaço para crise de sentidos e significados, onde o estranhamento domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes, com relações que não favorecem a motivação para o trabalho, para a atividade na escola. Vale lembrar que as relações vão se construindo no cotidiano escolar, confrontando-se significados sociais com experiências concretas de estudantes e professores, possuidores de necessidades próprias presentes nessas relações. (MENDONÇA, 2011, p. 350).

Outro aspecto que interfere nas relações da escola é a dificuldade de os profissionais trabalharem em grupo, expor suas dúvidas e procurar no outro ajuda que resulte em trocas de experiências significativas para a efetivação de um trabalho com o foco principal na aprendizagem do aluno. Porém, pode-se entender que, por vezes, momentos de convivência entre os profissionais não aconteçam devido às muitas tarefas que precisam realizar.

E a escola, constituída por sujeitos e sendo um espaço social, é o local que mais necessita de relações sociais saudáveis e um engajamento coletivo para que se concretize uma mediação em torno de um processo de ensino-aprendizagem significativo e que contribua também para o pensamento e ação coletiva dos próprios alunos:

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação (BUENO, 2001,

p. 5).

Sendo assim, a participação de todos os profissionais e alunos é importante para que se tenha uma escola compromissada com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo um espaço que priorize as relações e trocas estabelecidas.

3. Considerações Finais

O trabalho guarda em si um potencial humanizador e emancipador. Em seu sentido ontológico é a partir dele que constituímos a nossa humanidade, transformando a natureza a seu favor a partir de nossas necessidades. Todavia, tal trabalho fora sempre mediado pelas relações intersubjetivas, na busca pela realização das demandas originárias das relações sociais. A modernidade, no decorrer de seu desenvolvimento industrial e tecnológico, propiciou reorganizações do modo de trabalho e da própria sociedade que favoreceram a competição e o individualismo. Os modos de organização do trabalho moderno, pautados no controle e na organização sistêmica, também criaram novas demandas de ordem burocráticas que custam energia e tempo dos trabalhadores.

Para além dos condicionantes do trabalho, a escola enfrenta cotidianamente problemas modernos que afetam suas capacidades formativas, como violência, desmotivação, desprestígio social, baixa remuneração de seus agentes entre outros. Assim, contrafeita por tantas condicionantes, a escola é um espaço no qual a coletivização do trabalho e sua decorrente humanização propiciariam condições fundamentais de enfrentamento dos seus problemas atuais. Além da dimensão humanizadora, a coletivização do trabalho traria melhorias, como o incremento da solidariedade entre os trabalhadores, a definição e implementação de metas e estratégias coletivas, a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas e soluções de problemas, entre outras.

Todavia, apesar da compreensão da potencialidade da coletivização do trabalho ser costumeira entre os trabalhadores da escola, seu cotidiano costuma ser atravessado pelo individualismo e isolamento. A partir de suas posições e funções, utilizamos diferentes agentes do espaço escolar para compreender quais são os fatores que influenciam seus trabalhos, desmobilizando as práticas de solidariedade e cooperação. Destacamos, de modo geral, que a cultura do individualismo e da competição, a intensificação do trabalho e a burocracia da rotina escolar são os fatores preponderantes nesse sentido. Ressaltamos que tal pesquisa apresenta resultados incipientes baseada em revisão de amplo referencial bibliográfico; todavia, acreditamos que novas pesquisas de caráter empírico, com recortes geográficos específicos, poderiam contribuir para uma análise mais aprofundada da questão abordada por este artigo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar rev.** 2001, n.17, p.101-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17ao8.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2018.

BARRÈRE, A. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, 2013. p. 285-491. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27527553003/>>. Acesso em: 6 set. 2018.

BARZOTTO, G. L.; CONCEIÇÃO, C. M. C. **O pedagogo como articulador da prática pedagógica.** 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unio_este_ped_artigo_gislene_lucia_barzotto.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G. do V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. In: **Rev. educ.** PUC-Camp, p. 171- 179, maio/ago., 2013.

FUSARI, J. C..A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. In: BORGES, Abel S. et al. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE, 1992, p. 69-77.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação.** 2016, 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28267>>. Acesso em: 7 set. 2018.

OLIVEIRA, M. A. M (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACÍFICO, M. **O espetáculo de si como tônica da vida no contexto da sociedade excitada.** 2017, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>>. Acesso em: 29 set. 2018.

PONTA GROSSA. Lei Nº 12.269, de 02 de set. de 2015. **DISPÕE SOBRE O PLANO DE EMPREGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.** Ponta Grossa, PR, set. 2015. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/mpofu>>. Acesso em: 6 set. 2018.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VARANI, A. A configuração do processo de constituição do trabalho docente coletivo. IN: VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

VIRIATO, E. O. **O diretor e a construção do trabalho coletivo na escola pública.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. 1995.

ZIBAS, D. M. L. Resignificando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Marcia A. & BUENO, Maria Sylvia S., orgs. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano Editora, 2002, p. 71-92.

AUTORES

Marsiel Pacífico

Professor Adjunto da UFAM vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas, Doutor em educação pela UFSCar.

Ana Carolina Dias

Pedagoga licenciada pela UEPG.

Thaís Cristina Almeida

Pedagoga licenciada pela UEPG.

Recebido em: 22 de Março de 2019

Aprovado em: 21 de Junho de 2019

Como citar este artigo:

PACÍFICO, M.; DIAS, A. C.; ALMEIDA, T. C. O trabalho coletivo pedagógico e os fatores para sua não efetivação. *Ipê Roxo*. Jardim, ano 1, n 1, p. 29-47, jul-dez, 2019.