

# A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores

DOI: 10.26512/lc.v24i0.19717

Paulo Marinho

*Universidade do Porto, Portugal*

Marinaide Freitas

*Universidade Federal de Alagoas, Brasi*

## Resumo

O presente artigo tem por base um estudo de caso e enquadra-se numa abordagem dialógica – êmica e ética. Teve como objetivo identificar e caracterizar categorias êmicas-éticas que emergem na cultura escolar e profissional docente e que implicam nas ações cotidianas dos professores. A coleta e construção de dados, concretizou-se por meio de *Focus Group* com professores de uma escola da rede de ensino público brasileiro. Os dados apontam para simbioses na (re) produção de culturas profissionais docentes na cultura escolar caracterizadas por individualismo e sofrimento profissional, colaboração em enclaves, *apartheids* organizacionais/profissionais e presença de uma cultura de escola lutadora.

**Palavras-Chave:** Cultura escolar; Cultura Profissional Docente; Individualismo; Colaboração; Escola Lutadora.

## Abstract

*The present article is based on a case study and follows a dialogic approach – emic and ethical. The aim of the study was to identify and characterize the emic and ethical categories that emerge in the school culture and in the professional culture of teachers and that have implications in the daily actions of teachers. The collection and construction of data was carried out through Focus Group with teachers from a public school system Brazilian. The data point to symbioses of (re)production of professional cultures of teacher in school culture characterized by individualism and professional suffering, collaboration in enclaves, organizational/professional apartheid and presence of a culture of a fighting school.*

**Keywords:** School culture; Professional Cultures of teachers; Individualism; Collaboration; Fighting School.

## Résumé

*L'article suivant a pour la base une étude de cas et est encadrée dans une approche dialogique – émique et éthique. L'étude a eu comme l'objectif, d'identifier et de caractériser des catégories émiques-éthiques, qui surgissent dans la culture scolaire et professionnelle de l'enseignant et qui ont des conséquences dans les actions quotidiennes des professeurs. Le recueil et la construction des données ont été réalisés par des Focus Group de professeurs d'une école du réseau de l'enseignement public brésilien. Les données pointent vers des symbioses de (re)production de cultures professionnelles des enseignants dans la culture scolaire caractérisées par l'individualisme et la souffrance professionnelle, la collaboration dans des enclaves, des apartheid organisationnels / professionnels et la présence d'une culture d'école de combat.*

**Mots clés:** Culture scolaire; Culture de l'enseignant; Individualisme; Collaboration; École de combat.

## Resumen

*El presente artículo se basa en un estudio de caso y se enmarca en un enfoque dialógico - emico y ético. El estudio tuvo como objetivo, identificar y caracterizar categorías emicas-éticas que emergen en la cultura escolar y profesional docente y que implican en las acciones cotidianas de los profesores. La recolección y construcción de datos se concretó por medio de Focus Group con profesores de una escuela de la red de enseñanza pública de un municipio de una capital de un Estado brasileño. Los datos apuntan a simbiosis en la (re) producción de culturas profesionales docentes en la cultura escolar caracterizadas por individualismo y sufrimiento profesional, colaboración en enclaves, apartheids organizacionales / profesionales y presencia de una cultura de escuela combatiente.*

**Palabras clave:** Cultura escolar; Cultura Profesional Docente; Individualismo; Colaboración; Escuela Combatiente.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo norteador analisar a cultura profissional docente entrecruzada na cultura escolar. Se por um lado, os estudos sobre as culturas organizacionais têm vindo a assumir-se como temática relevante para a análise das organizações no geral, por outro, o despertar da curiosidade investigativa em contextos escolares tem trazido para o centro das discussões um quadro epistemológico que corrobora com a pertinência dos entrecruzamentos da cultura que se (re)constrói e desenvolve no cotidiano da/na escola.

Neste âmbito, considera-se a temática especialmente pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que urge a necessidade de se (re)pensar a escola como uma organização que se constitui como cultura, onde se reconhece que as gramáticas e as formas, que se vão forjando nos seus contextos, geram efeitos na ação dos seus agentes.

O artigo tem por base uma pesquisa “Guarda-Chuva” financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES 2015-2019), num Programa de Pós Graduação de uma Instituição do Ensino Superior Federal Brasileira.

A investigação desenvolveu-se dentro de uma abordagem emica e ética (Berry, 1999)

e apoiou-se em um estudo de caso (Stake, 2007), constituindo-se em um desafio na busca de contributos em torno da problemática investigada, que se consubstancia na construção e desenvolvimento da cultura de escola e suas simbioses que se imbricam na ação docente, destinada a responder as seguintes questões de pesquisa: Que situações e condições culturais os professores vivenciam cotidianamente na escola e que implicam na sua ampla ação? Que manifestações/referenciais culturais os professores apontam para caracterizar essas situações?

O estudo teve, por contexto, uma escola da rede de ensino público de um município de uma capital de um Estado do nordeste brasileiro, com professores que atuam no Ensino Fundamental (Ens. F) – 1º ao 5º ano –, e na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno e assumiu como objetivo identificar e caracterizar categorias êmicas-éticas que emergem na cultura escolar e profissional docente e que implicam nas ações cotidianas de professores.

Construímos o texto a partir de contribuições teóricas-epistemológicas que aportam a (re)produção da cultura docente na cultura escolar tecida em processos simbióticos. Nesse sentido, teve-se por base a perspectiva de Lima (2002) para quem o conceito de cultura só pode ganhar sentido analítico quando se situa num local específico, vivido cotidianamente por um grupo de indivíduos que partilha significados e negocia consensos interactivamente, assente em um sentimento de pertença comum, possibilitando sua unidade ao nível simbólico. No caso específico deste estudo, o espaço escolar e o grupo de professores que dele faz parte constituem-se como contexto empírico na abordagem analítica e compreensiva das categorias êmicas-éticas dos sujeitos e dos contextos.

## **A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: um caleidoscópico simbiótico e isomórfico**

A cultura, construto de raiz antropológica, tem vindo a assumir-se como um conceito-chave na caracterização e compreensão das manifestações e peculiaridades culturais complexas que se edificam e desenvolvem a nível organizacional (Gomes, 2000; Torres, 2004; Marinho, 2014).

Nesse sentido, a cultura tem vindo a estabelecer-se como uma metáfora paradigmática relevante nos estudos das/nas organizações, tendo oferecido consideráveis potencialidades de análise e compreensão na sua relação com as ações dos sujeitos que delas fazem parte, especialmente, quando assumimos a cultura como “um conjunto complexo e multidimensional de quase tudo o que faz a vida em comum nos grupos sociais” (Aktouf, 1990, p. 55).

É dentro deste quadro de ideias, que Brown (2004, p. 4) refere que, em geral, a cultura organizacional “refere-se a um conjunto de valores, atitudes, crenças e normas comuns, alguns dos quais são explícitos e outros não”, o que para Morgan (1992) é apresentar a cultura no domínio do simbólico, integrada por crenças, assunções, valores, ritos e artefactos e assente num processo contínuo de reconstrução dinâmica. Segundo este autor, as organizações são entidades simbólicas, nas quais os seus membros produzem e interpretam metáforas, atribuem sentidos a acontecimentos, a comportamentos e a objetos, ou seja, os membros das organizações agem na base de processos (re) interpretativos simbólicos.

Tendo por base estes processos de produção e interpretação simbólica, a escola como instituição, à semelhança do que acontece em outras organizações sociais, tem assumido processos de (re)construção e desenvolvimento de culturas singulares, conexas à própria origem da escola como instituição (Silva, 2006), podendo ser abordada em relacionamentos compartilhados entre pares, nas normas construídas e vividas, em relações entre alunos e professores e, no geral, no compartilhamento de experiências (Haberman, 2013). É nesse sentido, que Torres (2005), sustenta que

[...] será no quadro [de uma] multiplicidade de significados e funções atribuídas à educação, à escola, ao professor e ao aluno, que as lógicas de ação nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como “veículos” e como “geradoras” de cultura. As interações sociais quotidianamente estabelecidas entre os atores escolares, ao mesmo tempo que denunciam a presença de códigos culturais dominantes por eles partilhados, tornam-se igualmente no tempo e no espaço organizacional, contextos propícios à criação e recriação de novas simbologias, à produção genuína de novos significados e representações sociais, à negociação de estratégias de poder e de liderança. (p. 445)

Na base dessa multiplicidade, a cultura escolar é (re)construída em uma rede simbiótica de várias ordens e contextos, isto é, num “entreposto cultural” — um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses cotidianas de poder e de conflito, de relações por vezes distintas entre atores internos e externos (Torres, 2004). Segundo a mesma autora que nos estamos a reportar, este cruzamento de culturas concretiza-se por via de um processo de “simbiose entre o “dentro” e “fora” operado por via da agência humana no contexto da organização escolar resulta[ndo] [n]a edificação, permanentemente em movimento, de configurações culturais singulares” (Torres, 2005, p. 442). É de salientar que o “dentro” e “fora” da escola não se apoia em uma visão dicotômica, mas sim em dupla dependência, “já que as duas faces são elas próprias constitutivas do desenrolar da ação e, por conseguinte, encontram-se incrustadas no processo de construção do cultural” (*ibidem*, 2005, p. 443). Ou seja, a nosso ver, fazem parte de um processo simbiótico dentro-fora-dentro que se implicam em uma:

[...] tecelagem coletiva, um jogo de modelagens e redefinições dos universos simbólicos em constante mutação, por referência ao quadro institucional da escola [...]. Desta forma, os atores escolares nas suas interações quotidianas põem em prática determinados valores e comportamentos que podem ser consideradas o “centro nevrálgico” do processo de construção da cultura organizacional da escola. (Torres, 2005, p.443)

Nesse cenário, a cultura (re)constrói-se e reconfigura-se, assente em uma tecitura de redes que possibilitam entrecruzamentos e reconexões entre os sujeitos em contexto de ação. Mesmo que por vezes em nossos pressupostos básicos não pareçam surgir de forma tão consciente, as redes, a todo o tempo, provocam-se a si mesmas no sentido de desordenar as ordens estabelecidas e estabelecer outras (des)ordens – as culturas não são estáticas, elas movem-se e reinventam-se. Assim, a cultura organizacional congrega-se em tráficos de negociação, por vezes tensos entre os seus públicos e os contextos internos e externos. Tosta e Carvalho (2015) referem que é dentro deste quadro de interação, que poder-se-á compreender como no contexto escolar as diversidade trazidas dos ambientes externos vão adquirindo outras lógicas singulares.

É nesse sentido, que dever-se-á falar em produção e reprodução e não tão-somente em reprodução da cultura (Williams, 1992), neste caso particular da cultura docente que faz parte do seio da cultura escolar. Não obstante, é de salientar que, de muitas formas, a cultura organizacional é invisível, embora possa ser consciente e inconsciente, contudo, simultaneamente, serve como a cola que une e cria um senso de coesão dentro de cada escola (Teasley, 2017). Nesse contexto, apontamos que, dentro do caldo simbiótico que lhe é característico, a cultura escolar e nela a cultura docente desenvolvem também relações reprodutoras de isomorfismos culturais e, é nesse ambiente de isomorfismo, que Torres (2005, p. 445) refere que:

A “cultura escolar” pretende recobrir um cenário marcado pela hegemonia de uma lógica da “integração” e, como tal, desencadeadora de configurações culturais “integradoras”, diretamente redutíveis às grandes estruturas englobantes. Sobressaem, desta imagem, comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e “regras formais”, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e coletivamente partilhadas pelos atores escolares.

Na esteira desta compreensão, a cultura organizacional escolar e profissional docente, constitui-se em um permanente caleidoscópio simbiótico e isomórfico, no qual as práticas dos professores devem ser compreendidas dentro do pressuposto que estão a elas articuladas “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (Tardif, 2003 p. 228) e aportadas a uma cultura organizacional escolar e profissional que, segundo Sergiovanni (2004), oferece uma estrutura para definir o que faz ou não faz sentido.

Assentes nestes pressupostos, importa reconhecer que os conteúdos e as formas da cultura que se vão forjando nos contextos organizacionais escolares têm diferentes

implicações no trabalho dos professores. Hargreaves (1998) sublinha isso mesmo nos estudos sobre o trabalho e a cultura dos professores, caracterizando-as por culturas individualistas e de colaboração. A primeira tem por base um sistema em que os professores exercem a atividade profissional segundo lógicas, privilegiadamente, individualistas, espaços limitados de interação com os pares, ao nível da concretização dos processos pedagógicos. Na cultura da colaboração, o mesmo autor destaca que os professores têm a oportunidade de um aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem e que, assentes na confiança mútua entre seus pares pedagógicos, valorizam e legitimam a partilha, a reflexão e mudança de concepções e de práticas. No entanto, sustenta que, muitas vezes, essa colaboração é vivida por lógicas balcanizadas – colaboração que divide e que separa os professores em subgrupos tornando-os em muitos casos adversários uns dos outros, dentro da sua própria escola – ou lógicas artificiais – colaboração imposta pela administração/direção que exige que os professores se encontrem e façam trabalho em conjunto.

Segundo Marinho (2014), as culturas de individualismo que se estabelecem nas escolas promovem o conservadorismo das práticas dos professores e as culturas de colaboração efetiva remetem a escola e seus agentes para possibilidades de transformação. As culturas balcanizadas e artificiais consignam os professores a agirem em lógicas de colaboração burocratizadas – espaços e tempos de trabalhos pontuais e prescritivos e em enclaves pedagógicos. Segundo o mesmo autor, os enclaves pedagógicos na cultura escolar constituem-se em cartografias de alvéolos homogêneos, isto é, pequenos grupos que se fecham sobre suas próprias concepções, crenças, ideias, valores e interesses e que pouco interagem no sentido do coletivo organizacional – raras vezes se submetem a processos de reflexão e a troca de experiências, de práticas e de saberes em debate coletivo. No entanto, e como refere Hargreaves (1998), não podemos descurar a importância de grupos de trabalho de docentes mais pequenos no planeamento curricular, equipas de desenvolvimento da escola e unidades de ensino que se podem constituir bastante produtivas e positivas. Ou seja, que está em causa não são as vantagens e desvantagens globais de professores trabalharem em conjunto ou em grupos mais pequenos, mas, mais do que isso, são as configurações de trabalho que podem assumir e os efeitos que podem gerar.

## O caso em estudo

O estudo que se apresenta tem por contexto empírico uma escola pública e professores/as que atuam no ensino fundamental (anos iniciais: 1º ao 5º) e na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA). A tabela 1 apresenta em detalhe os participantes no estudo.

A Escola envolvida no estudo situa-se em uma zona urbana em um município de uma capital de um Estado do nordeste brasileiro. Integra as etapas de ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º) e Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e é constituída por 19 salas de aula. O número total de alunos que frequentavam a escola aquando a coleta de dados (2016), era de 1132 alunos, sendo, na sua maioria, oriundos de famílias pertencentes a comunidades carentes. A Escola foi reformada no ano de 2015, apresentando condições físicas-estruturais consideradas como muito boas, tendo: laboratório de informática e de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, quadra de esporte descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, computadores administrativos, computadores para alunos, TV DVD, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som e projetor multimídia. A pesquisa tem por base um estudo caso (Stake, 2007) e assume uma abordagem êmica-ética (Berry, 1999). A abordagem êmica procura compreender determinada cultura com base nos referenciais que os membros dos grupos têm da sua própria cultura (denominados *insiders*). A abordagem ética refere-se a uma interpretação de aspectos de outra cultura a partir das categorias daqueles que a observam, isto é, dos investigadores (consignados *outsiders*). Segundo Rosa e Orey (2012), a abordagem ética é inevitável e necessária. Contudo, é de extrema importância que determinada cultura seja primeiramente observada a partir da abordagem êmica, que procura compreender como os membros desse grupo cultural entendem as próprias manifestações culturais.

Neste quadro metodológico, utilizamos os conhecimentos êmico e ético por meio de um processo dialógico que subsidiou a construção das categorias êmicas-éticas que emergiram do *Focus Group* (FG), realizado com professores envolvidos na pesquisa, e em que os investigadores como *outsiders* recorreram à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008) para a construção de categorias por meio dos discursos êmicos, tendo concretizado a sua validação com os sujeitos *insiders*. Categorias essas, que poderão constituir em potência na compreensão das ações cotidianas dos professores inseridos em um caleidoscópico simbiótico e isomórfico da/na cultura escolar. A tabela 2 sistematiza as categorias que são trabalhadas neste artigo.

Tabela 1. Participantes no *Focus Group*

Professor/a	Atuação	Graduação	Anos na escola
A	Ens. F	Letras	1 ano
B	EJA	Matemática e Pedagogia	6 anos
C	EJA	Pedagogia	7 anos
D	Ens. F	História	8 anos
E	Ens. F	Educação Física	3 anos
F	Ens. F	Pedagogia	8 anos
G	EJA	Pedagogia	8 anos
H	Ens. F	Letras e Pedagogia	13 anos
I	EJA	Artes	1 ano
J	Ens. F	Pedagogia	10 anos

Tabela 2. Categorias êmicas-éticas

Categorias
De um isolamento e individualismo a um “sofrimento profissional”
Um “ <i>apartheid</i> ” organizacional e profissional
Uma colaboração em “enclaves” pedagógicos
Uma escola “Lutadora”

## No (re)encontro de categorias êmicas-éticas da cultura escolar e profissional docente

Como foi referido, por meio de um processo dialógico êmico-ético, construímos as categorias que agora apresentamos, assente nos referenciais culturais dos sujeitos investigados e que possibilitam uma melhor compreensão das ações que desenvolvem em seus cotidianos simbióticos-isomórficos nas culturas escolares.

## De um isolamento e individualismo a um “sofrimento profissional”

A solidão profissional e individual aparece como característica que mais tem emergindo nos discursos dos professores quando estes se referem ao contexto e vivência cotidiana do seu trabalho. Situação que, muitas vezes, remetem para um certo “sofrimento” do/a professor/a. Estas ideias são legitimadas pelos depoimentos seguintes:

Sozinho, sozinho a gente não está, mas que temos situações que nos sentimos sozinhos, entendem? Assim, a gente fica sem saber como lidar com certas situações, dificuldades que surgem, que é normal essas situações surgirem, mas que faz falta uma orientação, uma ajuda que nos pudessem apoiar.

É aí que eu sinto falta, nesse momento, de outros que nos possam ajudar[...] mas em outras situações também temos ajuda, temos, nem sempre é assim [...]. (Focus Group, 2016)

[...] isso é verdade, somos sozinhos para tudo. Sofremos com isso. Sofremos no sentido de querer ir mais além com estes jovens, mas é difícil.

As realidades que temos são muito complicadas, muito complicadas, queremos dar resposta e muitas vezes não temos como, não sabemos mesmo como lidar, dar respostas [...]. Complicado, complicado, temos situações de alunos que nos agonizam, tanto pelas dificuldades que apresentam na aprendizagem, como em situações que vivem, sofrem, tudo isso dificulta o nosso trabalho [...].(Focus Group, 2016)

Cenários estes que, Correia e Matos (2001) argumentam que os professores em muitas culturas escolares vivem um “sofrimento ético e organizacional”, isto é, um sofrimento profissional que:

[...] resulta das crescentes dificuldades em instituir espaços de comunicação e linguagens profissionais que permitam a expressão pública dos dramas privados vividos da sala de aula e a promoção de um debate profissional legítimo sobre esses dramas privados (2001, p. 18).

Complementam os pesquisadores que :

Os professores parecem já não se reconhecerem solidariamente [...] raramente se instituem como possibilidades de promoção de um debate profissionalmente pertinente, mas induzem antes a produção de ‘discursos deficitários’ [...] a ‘vivência privada da profissão’ [...]. Contrastando com a complexidade dos problemas vividos na sala de aula que estão frequentemente na origem de angústias e sofrimentos profissionais silenciados (*ibidem*).

Neste caso específico, os professores de Educação de Jovens e Adultos são os que denunciam marcadamente essa situação sustentando a sua cotidianidade em potentes “*espaçostempos*” de individualismo e isolamento profissional com seus pares, bem como com a gestão. Isso ficou explícito quando, no *Focus Group*, referiram que:

Nós [professores da] noite, somos [...] cada um no seu quadrado [...].

Não, não temos encontros que englobam todos os professores da escola para partilha. As nossas dificuldades muitas vezes são silenciadas. Vamo-nos socorrer a quem?

Eu, por exemplo, tenho muitas dificuldades com os jovens deficientes, mas que fazer? Não tenho quem me possa ajudar, não é que os colegas não queiram, mas também não podem ou não sabemos. Tantas vezes fico numa agonia sem fim. Sofrendo, sofrendo.

E eu que sou das artes, sozinha, eu estou sozinha, não tenho como organizar, partilhar algo maior [...] fica tudo isolado [...]. (*Focus Group*, 2016)

A gente sofre com essas situações de aprendizagem, desinteresse, conflitos, sofre, é complicado, muito complicado resolver, sozinhos, certas situações que para nós são complexas e que tantas vezes saem do foro do nosso entendimento, da nossa possibilidade de ação [...].

[...] ou a gente não enxerga naquele momento, não sei, mas que temos essas situações temos. Depois em outro momento, até conseguimos dar resposta, mas em outras não é fácil e isso remete a uma angústia muito grande [...].

Com nossa realidade, deveríamos ter mais gente para nos ajudar, professores, outras áreas, especialidades que nos ajudassem com estes nossos alunos, sozinhos não conseguimos dar respostas a tanta demanda de problemas que os alunos apresentam e que não temos como dar respostas, ou porque não sabemos, ou porque não temos meios, e o tempo, não temos tempo para tudo isso, não temos, infelizmente não temos [...]. (*Focus Group*, 2016)

Não tem sido evidenciado, nas vozes dos professores, a existência de “*espaçostempos*” de reflexão do trabalho docente e, em particular, da ação pedagógica que se constitui como base de todo esse trabalho. Esta vivência coloca-os em situações de “sofrimento profissional”, na medida em que com esse isolamento não conseguem “dar respostas a tanta demanda de problemas que os alunos apresentam” (FG).

Essa realidade vai ao encontro do que Santos Guerra (2002) já tinha sinalizado em sua obra, bem como Hargreaves e Denins (2012), quando sustentam a premência na organização escolar de linhas de ação que objetivem pragmaticamente momentos para que os professores façam as discussões das suas ações contextualizadas e possam assumir coletivamente objetivos comuns que desaguem em reconfigurações das referidas linhas de formas concretas. No entanto, parece existir uma espécie de nevralgia nos espaços e ações escolares que se internaliza em pressupostos básicos culturais (crenças, valores, concepções) que, pouco ou nada, têm contribuído para

um outro cotidiano de múltiplas possibilidades de mudanças organizacionais e profissionais docentes.

É dentro desse cenário que as estruturas das organizações escolares têm contribuído para reforçar o isolamento profissional, pois não têm criado condições necessárias à colaboração entre docentes, predominando a existência de uma solidão profissional no cotidiano da prática docente (Tardif & Lessard, 2005). Em nossa compreensão, essa situação tem subsidiado uma naturalização de discussões e observações silenciadas do/no trabalho individual dos professores, não possibilitando uma reflexão coletiva sobre o trabalho docente e concomitantemente uma visão analítica e de ação sistêmica de toda a organização escolar. Como refere Gualtieri e Lugli (2012, p. 105-106):

[...] os professores, isoladamente, podem se empenhar diante de dificuldades específicas reveladas por parte de seus alunos, mas as ações individuais têm possibilidade e eficácia limitadas, até porque as dificuldades usualmente transcendem a sala de aula ou a disciplina. Nessa perspectiva, é essencial uma ação concertada, em âmbito escolar, que respalde em propostas pedagógicas que compreendam como parte de sua rotina regular o tratamento desses problemas. A escola, por sua vez, é parte de uma rede ou sistema, que deve apoiá-la com orientações.

Neste sentido, sustentamos que os professores necessitam de oportunidades para identificar e interpretar as possíveis fragilidades sobre a sua prática e problemas de aprendizagem de seus alunos, no entanto, é de salientar que essas fragilidades só podem ser potencialmente analisadas e reverter em mudança dentro de um coletivo de comunidade de prática.

### Um “*apartheid*” organizacional e profissional

Nos discursos dos professores inferimos também que parece proliferar uma espécie de um *apartheid* entre dois mundos escolares: o mundo da escola diurna e o mundo da escola noturna. Nos discursos êmicos dos professores ficam patentes a emergência de uma institucionalização, aparentemente, silenciosa de uma cultura de “*apartheid*” organizacional e concomitantemente profissional docente e discente, quando sustentam:

No turno da noite é outra escola, é outra [...]. Muitas vezes vimos de outra escola, já cansados para trabalhar com os jovens e adultos. É complicado!

Não, não temos articulação com os professores do diurno, também o trabalho é outro, a noite são jovens e adultos. De dia é uma coisa e a noite é outra. Muito diferentes, completamente diferentes. [...]. (Focus Group, 2016)

Há sim uma grande separação entre o diurno e o noturno [alunos da EJA] [...] as realidades, as idades, os professores são outros, tudo é diferente.

Não, não temos ligação com os de dia. Uma vez ou outra pode acontecer, mas normalmente não, não existe essa ligação por Projeto comum, não, não [...], também não sei se teria que existir. As realidades não são semelhantes, tudo é diferente [...]. (Focus Group, 2016)

É nesse *apartheid* que se poderá compreender o (re)criar de mitos e crenças sobre as diferenças desses dois mundo muitas vezes infundados sobre os sujeitos que neles se revertem em exclusões e segregações, especialmente, para os profissionais que neles atuam assim como para os estudantes, que cotidianamente vão urdindo nesses dois mundos. A exemplo, temos o turno noturno que em muitas escolas já se constitui por alunos excluídos do sistema dito regular e que nesta escola se caracterizam por muitos adolescentes e jovens fruto de uma exclusão de uma “pré-eja” arquitetada em (re)engenhos a partir de contextos de uma permanência de insucesso. Ou seja, uma “permanência por vezes longa, onde muitos jovens sobrevivem nas escolas e é negado constantemente o acesso ao sucesso” (Marinho & Delgado, 2016, p. 12). O que para Santos Guerra (2002), esta seria, entre outras situações, uma das que reflete a construção do “perverso escolar”, parte da engrenagem funcional cotidiana da instituição por meio de “processos instalados no modelo de ordem instituído, não contra ou à margem dele” (p. 17).

Segundo o mesmo autor, o perverso instala-se quando a organização escolar experimenta a ignorância e a indignidade, vivida pela concorrência destrutiva entre alunos e a concorrência individual entre os professores. E neste caso específico, a situação de *apartheid* organizacional e profissional pode reforçar esse perverso e, com ele, a internalização de crenças e mitos infundados que corrói a identidade e ação profissional, especialmente, do professor da EJA e dos alunos dessa modalidade.

Nessa condição, foi destacado ainda a dupla jornada de trabalho que alguns professores vivenciam como uma conjetura impeditiva para encontros coletivos entre as ações desenvolvidas pelos discentes e docentes das diferentes modalidades de ensino da escola. Evidencia este argumento quando referem:

Não, não existe um encontro entre as ações desenvolvidas com os jovens e adultos e os anos de ensino fundamental, isso não existe. Os professores do fundamental são uns e os professores da noite são outros, não temos tempo e momentos para um encontro, é quase impossível isso acontecer, muito difícil [...].

[...] olhem a minha situação, eu trabalho em outro município durante o dia, para chegar a horas é complicado, vou direto para a sala de aula, complicado, muito complicado, se a gente tivesse só em uma escola isso seria possível, organizar, pensar, planejar junto, realizar atividades articuladas, não sei, muita coisa a gente poderia fazer, assim é algo muito difícil, muito mesmo, eu diria impossível [...]. (Focus Group, 2016)

Estamos perante a complexidade da (re)construção simbiótica em um “entreposto cultural” em que a cultura de uma sociedade trespassa a escola e seus atores e autores, colocando-os em metamorfoses cotidianas de poder e de conflito em duplas dependência dentro-fora-dentro. Este entreposto-cultural implica um jogo de modelagens e redefinições dos universos simbólicos, tendo por referência ao quadro institucional da escola (Torres, 2004), comprometendo por muitos momentos as ações cotidianas dos professores, neste caso específico, o trabalho colaborativo mais alargado com seus pares.

Uma cultura de uma sociedade que não valoriza substancialmente a profissão de professor ao colocá-la como uma profissão periférica e com isso em zonas de desconforto e desprestígio. Esta é a dura realidade de ser professor no Brasil, com baixos salários, sendo uma das profissões menos valorizadas pela sociedade. Segundo Santos (2015), o primeiro tipo de desvalorização profissional e o mais comum é o tipo econômico/salarial que coloca os professores no Brasil em risco imediato de subsistência, remetendo-os cotidianamente para duplas ou até triplas jornadas de trabalho. Situação, que em nada favorece as urgências de profissionais com uma dedicação exclusiva e que em muito contribuiria para a construção de outras culturas mais promissoras e transformadoras.

### **Uma colaboração em “enclaves pedagógicos”**

Dentro deste quadroêmico-ético, é de salientar que nem só do individualismo se pauta o cotidiano dos professores, mas também a colaboração é assinalada nos discursos como uma vivência que se efetua. Afinal, em contextos fortemente culturais, não vivemos completamente sós e isolados, pois, como já referimos, a cultura (re)constrói-se dentro de um quadro simbiótico e nessa simbiose existem sempre possibilidades de tecimento de redes que se entrecruzam e reconstituem, como sublinham:

[...] Mas colaboramos, colaboramos com uma ou outra colega a gente partilha, fala do aluno, das dificuldades que temos, e vamos traçando algumas ideias, isso sim acontece, mais do que isso não [...].

Em grande grupo não, não há [discussão pedagógica], mas também é complicado, os horários são complicados, para chegar a horas a escola por vezes é difícil, vimos de outros lugares, de outro trabalho. Agora, com um outro colega a gente partilha, fala, desabafa, organiza atividades, vamos fazendo [...].

Vou falando com uma ou outra a colega, vamos falando e ajuda muito essa partilha, ajuda [...] falando, a gente encontra estratégias, experimentamos e muitas vezes dá certo, sim existe momentos que não dá certo, mas isso é como tudo [...].(Focus Group, 2016)

Embora expressando a posição de colaboração, poder-se-á constatar que essa mesma limita-se a partilhas colaborativas reduzidas “a uma ou outra colega” (FG), o que segundo Marinho (2014) seria uma colaboração em “enclave”, já que “em grande grupo não, não há [discussão pedagógica]” (FG), situação que poderá remeter os sujeitos em seu contexto de ação para formas de colaboração “balcanizadas” (Hargreaves, 1998). Nesse contexto, é de salientar que surge de novo a dupla (ou tripla) jornada de trabalho dos professores como um dos fatores que contribui para a colaboração traduzida em enclaves pedagógicos.

Reforçando os possíveis enclaves pedagógicos emerge o seguinte depoimento:

[...] é assim, colaborar no sentido profundo, é complicado eu dizer que colaboro, por que colaboração exige tempo, espaços para a gente esteja junto em trabalho conjunto, e isso pouco se consegue. É difícil, mas partilhar uma ideia, um assunto, situação com uma ou outra colega a gente faz, mas como digo não á algo mais alargado, isso não, acho que não [...]. (*Focus Group*, 2016)

Dentro deste quadro, a cultura escolar, e nela a cultura docente, desenvolve relações produtoras e reprodutoras de isomorfismos culturais de poucas conexões entre pares em “colaboração mais alargada”, pois consigna-se geralmente a dois ou três pares, o que neste tipo de culturas pode levar ao aparecimento de separação de grupos e, dessa forma, a competição entre si (Fullan & Hargreaves, 2000; Day, 2001). Esta segmentação de grupos, “além de dificultar a comunicação e a cooperação que prejudica o desenvolvimento da escola, não fomenta o desenvolvimento das profissionalidades docentes além das tradições e normas do seu grupo disciplinar ou de referência” (Costa, 2009, p. 43).

É neste sentido que Hargreaves e Fullan (2012) referem que um bom modo para modificar a forma de cultura é através da interação com colegas de diferentes áreas curriculares e níveis de ensino, pois o contacto com ideias diferentes das nossas poder-nos-á impulsionar para experienciar novas práticas, novas estratégias e novas formas de agir.

## **Uma escola lutadora**

Em uma outra visão, os professores colocam seus referenciais em manifestações culturais embebidas em lutas de recriação e ressignificação perante as dificuldades e constrangimentos que se revelam no dia-a-dia. Isto é, assumem o direcionamento de ações/comportamentos persistentes que se constituem em potências de possibilidades de mudança, quando estes sustentam que:

Temos dificuldades, muitas, muitas mesmo, mas a todo o custo tentamos, tentamos que as coisas deem certo. Muitas das vezes, sozinhos, mas tentando reorientar o que não deu certo, vamos conversando com o colega que temos mais próximo, falamos de nossas angústias e traçamos outros caminhos, mas é difícil. Não ficamos de braços cruzados por muito tempo. Sempre lutando para que as coisas deem certo [...] por vezes ficamos desiludidos, mas [...]. (Focus Group, 2016)

[...]. Nunca desistimos, isso não! Fico tão feliz, ficamos, quando conseguimos êxitos com algum dos alunos. Em tantos momentos, sem motivação, sem interesse, sem sonhos, desmotivados querem desistir, aí me dá uma agonia, um desespero e dou logo minha lição de força – minha gente a vida não é fácil não, mas não nos podemos deixar levar pelo desânimo, temos que lutar e vencer, vamos aprender, estudar e caminhar longe – falo, falo tudo, as dificuldades e de exemplos de superação de mudança de vida e vai uma animação [...]. Tem que ser assim. Eles têm que entender que podem ir mais longe, que tem seus direitos, que podem aprender, estudar e chegar mais longe[...]. (Focus Group, 2016)

É de salientar que, mesmo com todo um cenário de solidões, isolamentos e alguns sofrimentos profissionais, os professores da escola em estudo parecem congregarem-se para conjunturas de uma cultura de “escola lutadora” (Stoll & Fink, 1996), onde “não ficam de braços cruzados por muito tempo. Sempre lutando para que as coisas deem certo” (FG). Segundo Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), uma “escola lutadora” é aquela em que os objetivos não são ainda muito claros, parecendo haver uma fragilidade no rumo traçado e na coordenação de esforços, em que a escola tem uma consciência de seus constrangimentos e aceita os desafios que lhe são propostos, não obstante, tem dificuldade em abordá-los com um maior sucesso, ou seja, perde muito da sua energia a tentar melhorar, mas nem sempre o seu esforço é bem-sucedido.

Neste cenário de características de uma cultura de escola lutadora, é pertinente a criação e desenvolvimento de dispositivos fortalecedores de fenômenos de ações culturais que impulsionem a mudança cultural, já que o contexto vivencial de seus agentes se constitui na sua essência uma potência para ações de mudança. Segundo Gomes (2000), isto seria o despertar para uma gestão cultural para a mudança que congregaria a um ciclo de aprendizagem organizacional. Ou seja, a construção e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem potenciadoras de contextos mais favoráveis para a aprendizagem de profissionais e, concomitantemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos (DuFour, 2007; Penner-Williams et al., 2017). Isto é, nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000), a escola como uma organização aprendente.

Em situações de uma escola lutadora, torna-se premente a disponibilidade de apoios, orientação e encorajamento aos professores que ainda estão motivados, para que não desistam de continuar a inovar e, simultaneamente, alcançar melhorias nas aprendizagens e sucesso escolar dos alunos.

## Considerações finais

Na tentativa de produzir conhecimento para o aprofundamento teórico-epistemológico sobre as culturas organizacionais escolares e profissionais docentes e, concomitantemente, possíveis implicações nas ações cotidianas de professores, sustentamos, neste texto, a cultura como metáfora paradigmática para (re)pensar e compreender a vida na/da escola.

Nesse sentido, tivemos por base as questões de partida que nos levaram neste estudo a identificar e caracterizar situações/condições culturais que os professores vivenciam cotidianamente na escola e que implicam na sua ampla ação. Os dados apresentados e em discussão oferecem-nos subsídios para um aprofundamento dos contextos culturais organizacionais e profissionais escolares. Dados esses, que nos colocam em evidência contextos marcados por isolamentos e individualismo que remetem a manifestações de sofrimento profissionais, na medida em que, neste cenário, os professores assumem a imensa dificuldade em dar resposta aos muitos problemas que emergem em sala de aula. É ainda neste contexto, que os professores apontam a ausência de condições culturais de “*espaçostempos*” para a reflexão do trabalho docente e em particular da ação pedagógica.

A construção de um *apartheid* organizacional e profissional parece também surgir nos discursos êmicos dos professores, que colocam a escola entre dois mundos: o mundo da escola diurna e mundo da escola noturna. Esta situação remete-nos à inferência do reforço da cultura de isolamento e individualismo e (re)criação de mitos e crenças sobre as diferenças desses dois mundo, em particular a uma segregação e exclusão dos docentes e discentes que pertencem à Educação de Jovens e Adultos desta organização escolar. Acrescenta-se, a este cenário, a identificação da vivência de cotidianos culturais reduzidos a colaborações docentes em enclaves pedagógicos (Marinho, 2014).

Contudo, é de salientar que, dentro deste quadro cultural, os autores e atores recriam e ressignificam a cada momento as dificuldades que emergem, fazendo com que possamos caracterizar nestes contextos a existência, simultânea, de culturas escolares lutadoras. Culturas essas, que nos colocam em situação de potencializar possibilidades de mudança assente na motivação dos professores no sentido de alcançarem melhorias nas aprendizagens e sucesso escolar dos alunos.

Em síntese, destacamos a constatação de culturas escolares e profissionais docentes marcadas pelo isolamento, individualismo e sofrimento profissional docente e a construção de *apartheid* organizacional e profissional, que implicam no fazer e no ser docente, assim como a “luta” constante de professores que acreditam na mudança, onde os braços não se cruzam por muito tempo – Sempre lutando para que as coisas deem certo.

Embora não seja nossa intenção generalizar os resultados desta investigação, este estudo ilustra a importância da escola e seus agentes conhecerem-se para além do visível, no sentido de identificar e compreender suas situações contextuais, crenças, concepções, valores, mitos e narrativas que se constroem em referenciais culturais e que implicam na ação cotidiana. Para isso, tornar-se-á necessário mergulhar na cultura que os movem na sua ação e descortinar as formas e sentidos que as culturas organizacionais e profissionais tomam em seus contextos específicos.

Assim, este estudo vai ao encontro de outros a nível internacional (Marinho, 2014; Somprach et al, 2015; Teasley, 2017), que reforçam que profissionais na escola não devem subestimar a cultura organizacional e deixá-la ao acaso, porque ela tem sua existência e prosperará, seja por casualidade ou por práticas planejadas e deliberadas e, que em si, apresenta implicações nas ações cotidianas dos sujeitos. Neste sentido, e juntamente com Apple e Beane (2000), temos consciência que em educação não existem vitórias facilitadas, contudo, as múltiplas possibilidades existem e subjaz à escola o questionamento sobre a direcionalidade a dar à (re)construção da sua cultura organizacional para responder eficientemente à sua missão.

## Referências

- Alaíz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Aktouf, O. (1990). Le symbolisme et la culture d'entreprise. In J. F. Chanlat (Ed.), *L'individu dans l'organisation* (553-588). Quebec: Les presses de l'université de Laval.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Berry, J. W. (1999). Emics and etics: a symbiotic conception. *Culture & Psychology*, v. 5, 165-171.
- Brown, R. (2004). *School culture and organization: Lessons from research and experience* [A background paper for the Denver Commission on Secondary School Reform]. Retrieved from [https://www2.dpsk12.org/pdf/culture\\_organization.pdf](https://www2.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf)

Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.

Costa, C. (2009). *Ethos de escola e profissões docentes no 1º ciclo: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dufour, R. (2007). Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning? *Middle School Journal* (J1), v39 n1, 4-8.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. Curitiba: Artmed.

Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Gualtieri, R. & Lugli, R. (2012). *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

Harberman, M. (2013). Why school culture matters, and how to improve it. *Huffington Post*. Retrieved from [http://www.huffingtonpost.com/Michael-Harberman/why-school-culture-matter\\_b\\_3047318.html](http://www.huffingtonpost.com/Michael-Harberman/why-school-culture-matter_b_3047318.html)

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal, Lda.

Hargreaves, A. & Denins, S. (2012). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin A SAGE Company.

Lima, Ávila (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Marinho, P. & Delgado, F. (2016). O currículo em cursos vocacionais: o reconhecimento e construção de saberes. In *XXII Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: UL.

Marinho, P. (2014). *A Avaliação da Aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP

- Penner-Williams, J.; Díaz, E. & Worthen, D. (2017). PLCs: Key PD component in learning transfer for teachers of English learners. *Teaching and Teacher Education*, 65, pages 215-229.
- Morgan, G. (1992). *Images of organization*. London: Sage.
- Rosa, M. & Orey, D. (2012). O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 38, n. 04, 865-879.
- Santos, W. A. (2015). Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. *Sapere Aude – Belo Horizonte*, v.6 - n.11, 349-358.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, F. de C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, 201-216.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte de Investigar com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Somprach, Kanok-orn; Prasertcharoensuk, Thanomwan; & Ngang, Tang Keow. (2015). The Impact of Organizational Culture on Teacher Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* v. 186, 1038 – 1044.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes. 2005.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. (3. ed.) Petrópolis: Vozes
- Teasly, M. L. (2017). Organizational Culture and Schools: A Call for Leadership and Collaboration. *Children & Schools*, Volume 39, Issue 1, 1 January 2017, Pages 3–6. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v.13, n.49, p. 435-451.

Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. 2004.

Tosta, S. & Carvalho, A. (2015). Dinâmicas culturais e educação: apropriação e (re) significação de espaços escolares por adolescentes. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 117-137.

Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

**Paulo Marinho** é Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação da aprendizagem e sucesso escolar; Avaliação institucional escolar; Cultura(s) organizacional(is)/Escolar(es); Culturas profissionais docentes; Cotidianos; Políticas educacionais e curriculares; Filosofia da Ciência.

**Marinaide Freitas** é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professora associada 2. Vice-coordenadora do Comitê Científico da ANPED, representando o GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2017~2019). Atua principalmente nos seguintes temas: Educação de jovens e adultos, Alfabetização, Currículo, Leitura, Formação docente, Livro didático. Docente na graduação de Pedagogia e no Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no Cedu/Ufa