

Trajetória social, *habitus* e engajamento no trabalho escolar

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna¹

ORCID: 0000-0002-9665-5583

Alda Junqueira Marin²

ORCID: 0000-0002-2120-338X

Resumo

Apresenta-se neste artigo resultado de pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico na escola com foco na figura do gestor, com o objetivo de analisar as formas como um diretor e uma coordenadora pedagógica, em duas escolas, compreendem e executam seu trabalho, estabelecendo relações com os demais membros da equipe gestora, com a Secretaria da Educação, funcionários da escola, professores, pais e alunos, a partir de disposições constituidoras de *habitus* para a ação. Interroga-se sobre as causas das diferenças existentes na atuação dos gestores. São mobilizados os conceitos de *habitus* e dominação legítima. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas em duas escolas municipais da educação básica, escolhidas por serem reconhecidas como boas pela comunidade. Nas entrevistas, foram levantados dados sobre valores e crenças dos sujeitos, forjados em suas trajetórias sociais e no campo educacional. Após análise, evidenciaram-se duas formas de condução da gestão: uma pautada por racionalidade mais técnica, e outra por certo enfrentamento a essa forma de trabalho. A dominação burocrática se manifestou ora com traços de dominação tradicional, ora de dominação carismática, na relação com diferentes formas de capital. Investigar o trabalho pedagógico relacionando-o às crenças e valores dos sujeitos, e que encontram canal de expressão no campo da educação, ajuda a compreender os processos sociais que constituem a sua realidade cotidiana.

Palavras-chave

Trabalho pedagógico escolar – Exercício da gestão – Educação básica.

1- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. Contato: marieta.penna@unifesp.br.

2- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: aldamarin@pucsp.br.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188255>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Social trajectory, habitus and commitment at school work

Abstract

In this article we present research results about the organization of the pedagogical work in school focusing on the figure of the administrator, aiming to analyze how a principal and a pedagogical coordinator, in two schools, understand and execute their work, establishing relations with the other administrative team members, with the Education Office, school employees, teachers, parents and students, from habitus dispositions for the action. We investigated the causes of the differences present in the administrators' performance. For this reason, we mobilize the concepts of habitus and legitimate domination. Semi-structured interviews were conducted in two municipal schools of Primary Education, chosen because of their positive recognition by the community. In the interviews, data was collected concerning the subjects' values and beliefs, framed in their social trajectories and in the educational field. After the analysis, two forms of administrative conduction were evidenced: one marked by more technical rationality, and the other by a certain confrontation to this form of work. The bureaucratic domination was manifested either with traces of traditional domination or charismatic domination, in the relation with different forms of capital. To investigate the pedagogical work relating it to the subjects' beliefs and values, finding a path of expression in the educational field, helps to understand the social processes that constitute their daily reality.

Keywords

Pedagogical school work – Administration exercise – Primary education.

Introdução

Parte-se de entendimento do trabalho pedagógico escolar referido aos modos de relacionamento dos seres humanos entre si na realização de uma determinada tarefa, estabelecidos histórica e socialmente, sendo necessário se perguntar para que, por que, quando e com quem exercem suas funções de gestão, investigando-se os sentidos, processos, dinâmicas e relações de tal atividade. Ao se referir à organização do trabalho escolar, Oliveira (2010) salienta necessidade de se investigar, entre outros aspectos, as relações estabelecidas entre os sujeitos. Aqui, analisam-se os sentidos atribuídos pelos sujeitos para o trabalho que executam, bem como as relações estabelecidas, investigando-se disposições para a ação forjadas no desempenho da função de gestores.

Cabe lembrar que a escola, de acordo com Tardif e Lessard (2005), em sua constituição, é espaço para o ensino de conteúdo das disciplinas escolares e de conteúdos morais, a partir de dispositivos institucionais. Entende-se aqui que as formas como tais

aprendizagens são desencadeadas na escola têm relação com valores em disputa no campo educacional, assumidos pelos agentes como forma de luta para se manter no jogo.

É também espaço relacionado a possibilidades, sejam elas pessoais, sejam elas sociais, respondendo a desafios e demandas presentes em diferentes contextos sociais e políticos (PIMENTA, 2002, p. 38).

Em relação à gestão escolar, Motta (2003, p. 369) ressalta importância de se considerar o sentido político das ações da equipe gestora, e as relações de poder implicadas. Destaca existir diferentes formas de se exercer esse poder, como a persuasão, a manipulação, sedução, formas que permeiam as relações sociais.

Apresenta-se neste artigo resultado de pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, com foco na equipe de gestão, perguntando-se, a partir das considerações iniciais: quais são as causas das diferenças existentes na atuação dos gestores? Quais serão as demandas? O objetivo é investigar as formas como um diretor e uma coordenadora pedagógica, em duas escolas municipais da educação básica que atendem a educação infantil e o ensino fundamental I, compreendem e executam seu trabalho, estabelecendo relações com os demais membros da equipe gestora, com a Secretaria da Educação, funcionários da escola, professores, pais e alunos. Investigam-se as formas como os agentes compreendem e afirmam executar suas ações a partir da análise de disposições para a ação constituidoras de *habitus*, forjadas em suas trajetórias sociais e no campo educacional. Também, mobiliza-se o conceito de dominação legítima estabelecido por Weber (2006).

O texto está organizado em duas partes. A primeira traz os conceitos que nortearam a realização da pesquisa. Em seguida, são apresentados os procedimentos e resultados da análise sobre as formas de condução do trabalho pedagógico nas escolas investigadas.

Trajetórias sociais, *habitus* e campo educacional

Gestores escolares atuam em estrutura burocrática, permeada por interesses e relações de poder (SOUZA, 2012). Para analisar as formas como os sujeitos aqui investigados compreendem e executam a gestão do trabalho pedagógico, exercendo liderança inerente ao cargo que ocupam, imersos em relações de poder, aciona-se o conceito de dominação legítima estabelecido por Weber (2006). De acordo com o autor, uma constelação de interesses interfere na possibilidade do estabelecimento da dominação legítima, entendida como a probabilidade de encontrar obediência a um mandato, e que pode se fundar em três tipos – que na realidade concreta ocorrem misturados: a dominação legal, ou dominação burocrática (obediência à regra instituída); a dominação tradicional (baseada na crença e na fidelidade); dominação carismática (referida a uma devoção afetiva em relação ao líder). Entende-se que as lutas envolvidas na realização da dominação estabelecem o conteúdo das relações sociais, orientando as atitudes dos sujeitos.

Investigar disposições constituidoras de um *habitus* profissional relacionado ao trabalho educativo nas escolas pode auxiliar na compreensão das práticas estabelecidas, permeadas por valores e por relações de poder. Para compreender o que mobiliza os sujeitos a agirem da forma como agem, aciona-se o conceito de *habitus* que, de acordo

com Bourdieu (2003a), refere-se a aprendizagens realizadas pelo corpo nos processos de socialização, e à incorporação de disposições para a ação que compõem um conhecimento praxiológico do mundo social. *Habitus* é história incorporada nos agentes, ao longo das diferentes trajetórias sociais, iniciando com o *habitus* adquirido na família, transformado pela ação escolar e pelas experiências posteriores. Os agentes vivenciam certa trajetória social e adquirem visão de mundo a ela relacionada.

Ao discutir o sentido das trajetórias sociais, Bourdieu (2003b) questiona a ideia de projeto de vida e sua concretização. Para o autor, os agentes, ao longo de suas vidas, passam por deslocamentos no espaço social, e esses deslocamentos não podem ser explicados como uma sucessão de acontecimentos referidos a uma trajetória singular, mas sim inseridos em rede de relações e significados sociais. As disposições duráveis, especialmente as que dizem respeito ao *habitus* primário adquirido na família, compõem o sentido da trajetória social (BOURDIEU, 2001a).

Para se compreender o *habitus* dos sujeitos investigados, além do conceito de trajetória social, dois outros conceitos são importantes. É relevante o conceito de campo, no caso desta pesquisa, o campo educacional, espaço onde os agentes investigados se movem e estabelecem suas práticas. De acordo com Bourdieu (2003c), o conceito de campo possibilita análise sobre as formas como os agentes envolvidos em determinado tipo de atuação se posicionam e estabelecem disputas em torno daquilo que confere as formas de capital no campo em que atuam. Os agentes se posicionam a partir de disputas em torno de interesses específicos, discursos e práticas tidos como legítimos no interior do universo em que se movem. O campo educacional é espaço marcado pelo universo simbólico do conhecimento e construção do mundo (BOURDIEU, 2003c). Nesse sentido, cabem considerações sobre o conceito de capitais, dentre os quais o que se refere à posse de conhecimentos educacionais legítimos como fator de distinção, a valorizada posse de capital cultural (BOURDIEU, 2001b). Além desse capital, há que se considerar o capital social (BOURDIEU, 2001c) decorrente das relações sociais ao longo da vida e, ainda, esclarecer que nessa área de gestão, o capital simbólico político é essencial à movimentação exigida no exercício das várias funções com relacionamento social e de poder reconhecido pelos pares (CHAUVIRÉ; FONTAINE, 2003). Entende-se que o desempenho da função de gestor se estabelece no confronto com o discurso educacional eivado de características desses capitais.

Essa compreensão do que ocorre no interior do campo educacional e das disputas que nele se jogam exige questionar valores a ele relacionados. Pereira (1999) evidencia o campo educacional permeado por valores que não se reduzem ao interesse econômico, mas à sua recusa. Destaca ainda a valorização de atributos como dever, missão, sacerdócio, em que as censuras dizem respeito sempre à dimensão moral do ofício de educador.

Ao debaterem discursos presentes no campo educacional, Pereira e Andrade (2006) afirmam que o discurso pedagógico se apresenta sob duas modalidades básicas: a filosofia da consciência, que visa à constituição de sujeitos autônomos, e o consenso pedagógico, que se relaciona a atributos tidos socialmente como desejáveis aos alunos. Dessas concepções, no mais das vezes complementares, deriva um arbitrário normativo sobre a formação humana, presente nas práticas pedagógicas escolares.

Tais valores compõem o jogo jogado nas escolas, proporcionando aprendizagens e disposições para a ação, expressando-se nos sentidos atribuídos pelos agentes para as suas ações.

Ao se manifestar de acordo com os valores estabelecidos num campo, o *habitus* permite ao agente operar atos de conhecimento e estratégias. A compreensão prática do mundo permite sua antecipação e a construção de respostas, adaptadas ou não. No mais das vezes, a ação do senso prático dá a sensação de harmonia entre o *habitus* e o campo, quando esse ajustamento ocorre. Ao incorporar as estruturas do jogo, o agente faz as coisas como convém, orientando sua prática, seja em ações mais ortodoxas ou heterodoxas. Mesmo em práticas distintas, quando referidas ao jogo, é possível evidenciar concordâncias em relação ao jogo que se joga, posto pautar-se numa crença ou *illusio*. Isso porque os agentes comungam princípio de visão e divisão constitutivo do campo em questão, que engendra práticas ajustadas a essa ordem, “[...] percebidas e apreciadas, por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, direitas, destras, adequadas [...]” (BOURDIEU, 2001d, p. 175).

Manifestações do *habitus* na atuação de gestores: disposições de conversão e de heresia

Para a realização da pesquisa, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de obter informações sobre as trajetórias sociais dos agentes investigados e valores a elas relacionados. Também, procurou-se obter informações sobre as formas como compreendiam e estabeleciam a função que desempenhavam nas escolas, a partir de disposições para a ação moldadas e significadas no campo educacional. Foram realizadas duas entrevistas com cada um dos sujeitos investigados, com média de uma hora de duração cada, identificando, também, suas crenças e práticas.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir da escolha das escolas, reconhecidas na comunidade onde estão inseridas por serem boas. A escola A atende crianças do ensino fundamental I, é reconhecida em seu entorno como uma escola tradicional e organizada, e pelo seu bom desempenho no Ideb³. Localiza-se num bairro com boa infraestrutura e bem localizado em termos geográficos. Atende crianças das camadas populares e de classe média baixa. É uma escola pequena, com aproximadamente 350 alunos e quatorze professores. A coordenadora (Maria⁴) foi identificada como figura central na organização do trabalho pedagógico. A escola B atende crianças da educação infantil e ensino fundamental, é reconhecida como boa por possuir uma proposta pedagógica diferente e inovadora. Localiza-se em bairro desprovido de condições mínimas de infraestrutura, na periferia do município. É uma escola grande, com aproximadamente 1.300 alunos e quarenta professores, e atende crianças provenientes de famílias com baixa renda. Nela, identificou-se o diretor (Joaquim) como figura central na organização do trabalho pedagógico.

3- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

4- Os nomes são fictícios.

Os sujeitos investigados nesta pesquisa atuam na escola, ocupando cargos de gestão. Possuem trajetórias distintas e se movem no campo educacional a partir de suas convicções, forjadas em suas trajetórias sociais e na escola. Ocupam posições definidas em sua hierarquia e âmbito de atuação, para o que se faz necessário a cumplicidade de suas disposições. Esse exercício profissional pode variar de uma forte aceitação e devoção em relação às regras e hierarquias estabelecidas no campo – e isso se dá quanto menor o capital cultural possuído pelos agentes fora da instituição em que estão –, para um questionamento e atuação de forma mais herética – quando se trata de agente possuidor de um capital cultural mais forte e adquirido fora da instituição – característica de agentes que “[...] se sentem autorizados e tendentes a tomar distância em relação às crenças e hierarquias internas” (BOURDIEU, 2001d, p. 194).

Maria, a convertida

Maria é filha única e nunca se casou. Seus pais são portugueses, ambos falecidos, tinham por formação o curso primário. Seu pai era contramestre em uma fábrica e sua mãe era do lar. A trajetória de Maria é marcada por muito esforço, dedicação e persistência. Sempre foi boa aluna na escola. Seus pais sentiram muito orgulho quando se formou e foi trabalhar como professora: “Teve muito orgulho! E eu sempre fui uma boa filha. Eu tenho consciência disso. Em todos os sentidos. [...] E ser professora era uma coisa assim, sabe, do outro mundo! Então ele ficou muito orgulhoso sim”.

No que se refere à sua formação, fez curso magistério, e não tem curso superior. Na época em que ingressou como professora na rede em que atua, e mesmo quando fez o concurso para a coordenação, não havia exigência de curso superior. Segundo ela, já entrou duas vezes na faculdade, em letras e em biologia, mas não teve interesse em prosseguir com os estudos: “Não fiz faculdade, prestei para duas e não fiz faculdade, fiz magistério. Eu ingressei na prefeitura e aí eu fiquei. Eu tive oportunidade de fazer faculdade, só que na verdade, assim.... Na época que eu entrei não precisava ter faculdade de pedagogia”.

Começou a trabalhar como professora quando tinha 23 anos. Antes, trabalhou numa clínica veterinária, quando estava cursando o magistério. Foi professora por dezesseis anos, dos quais doze na mesma escola em que está atualmente. Há quatorze anos é coordenadora pedagógica. Já se aposentou, mas segue trabalhando. Afirma ter escolhido a docência por vocação, e prefere trabalhar com os alunos mais novos, mais facilmente moldáveis: “Então, em certo ponto você vai moldar o aluno, né? Construir a criança. Você pega um quinto ano, ele tem uma história anterior, né? Assim, não digamos vícios, mas algumas coisas que já vêm adquiridas, né?”

Fez o concurso para atuar como coordenadora pela possibilidade de ganhar mais, e assim abandonar o trabalho de recepcionista na clínica veterinária, que acumulava com o de professora. Passou no concurso, mas o fato de não ter feito curso superior trouxe inseguranças, explicitando baixo capital cultural no campo educacional, gerando resistências por parte de algumas professoras que eram suas colegas e não passaram nesse concurso: “Então, no começo foi muito difícil. [...]. Mas o maior problema não foi assim, o que fazer,

o que eu vou ter que dar conta. Não. Foi o relacionamento com as pessoas. Principalmente aquelas que concorreram comigo e que eram da mesma escola. Elas não aceitaram”.

Mas, o fato de assumir a coordenação na mesma escola em que atuava como professora também foi um aspecto facilitador para conseguir estabelecer a liderança junto ao grupo: “mas eu tinha um ponto positivo que eu já trabalhava aqui e eu já conhecia o pessoal. [...]então eles me ajudaram bastante, incentivando, né?”.

É justamente em relação à liderança que precisa estabelecer sobre a equipe de professoras o aspecto de seu trabalho em que se sente mais pressionada e insegura. São grupos pequenos (cinco professoras em dois períodos e quatro professoras no outro)⁵ e, segundo ela, bastante coesos, com professoras há bastante tempo na docência e que exercem influência sobre as demais: “É um grupo, eu falo assim, é muito forte, em todos os sentidos. Elas são supercapacitadas, excelentes professoras, conhecem seus direitos.... E aí, cobram mais de mim, concorda?”

Em decorrência de seu baixo capital, Maria se sente ameaçada pelas professoras: “Eu acho que o mais difícil é isso. E o grupo é muito assim.... Muito crítico, sabe. Eles perguntam. [...] Sabe, é bem assim, de questionar. Então, tudo tem que ter um porquê, tem que ter um fundamento, tem que ter uma lei. Isso que eu acho muito difícil, você tentar, né. Mediar tudo isso”.

Para conseguir fazer valer sua autoridade em relação ao grupo, prefere o estabelecimento de relações individuais, a enfrentá-las coletivamente. Se vale das relações pessoais que estabelece com as professoras, conjugando a dominação burocrática referida ao cargo que ocupa com traços de dominação tradicional (WEBER, 2006) para conseguir a adesão das professoras, pautando-se na fidelidade de algumas delas, fazendo um jogo individual de convencimento, evitando o confronto e mobilizando parte do pequeno capital político que adquiriu: “Eu acho que eu tenho facilidade para isso pelo fato de eu conhecer o grupo. E eu vou assim, pelas beiradas, sabe? Você vai comendo pelas beiradas. Se eu vejo num período com quatro professores, que uma ou duas já está pendendo para aquilo que eu quero, eu penso, as duas vão atingir as colegas, entendeu?”.

Entende os funcionários como uma família, mais uma vez evidenciando traços de dominação tradicional nas formas como estabelece as relações na escola (WEBER, 2006): “Embora tenha problemas, aqui é como se fosse uma família, né? O pessoal que trabalha aqui é muito legal, desde o controlador de acesso, a merendeira, a gente tem muito assim, união. Pelo fato de se conhecer há muito tempo”.

Já a dominação burocrática se manifesta, por exemplo, na forma como relatou desempenhar as tarefas a ela designadas, como a organização da Hora de Trabalho Coletivo⁶, dos conselhos realizados na escola, das demandas que chegam da Secretaria da Educação, de forma precisa, baseando-se na legalidade. Um exemplo é sua descrição sobre o uso da Ficha Avaliativa⁷ pelos professores. Maria, de forma prática, estabelece uma rotina e incorpora seu uso no cotidiano da escola: “A cada semestre, ele assina, eu assino e

5- As escolas do município funcionam em três períodos: matutino, intermediário e vespertino. Na época da realização da pesquisa só havia professoras atuando na escola.

6- Hora de trabalho coletivo na rede.

7- Instrumento utilizado pelos professores na rede para avaliar os alunos.

o diretor assina, e fica na escola. Aí quando acaba o ano, fica numa pasta, o professor que chegar pega a mesma pasta, mas já com a parte do segundo ano. Tem as divisões na ficha”.

Ou quando se refere ao Conselho Participativo⁸:

Então, quando faz o Conselho, a gente sempre manda bilhete com antecedência chamando os pais para participar. [...]. Eles avaliam o encontro e colocam sugestões e temas que gostariam que a escola, para o próximo, tratasse. Então, a gente faz o levantamento. Dependendo do que foi mais votado, ou se tem um tema que é muito próximo ao outro, a gente bola uma coisa que o pai possa participar e entender um pouco sobre aquele tema. Só que também não pode ser muito longo.

Para ela, a escola onde atua é tradicional, e o trabalho com os alunos precisa se pautar em regras: “A escola é vista como uma escola tradicional. Porque elas são da linha antiga. As crianças participam, mas tudo tem ordem”.

Avalia como muito bom o trabalho feito pelas professoras que, segundo ela, possuem liberdade para adotar a concepção pedagógica que acharem mais adequada: “Assim, não importa se é tradicional, se é construtivista, o importante é dar conta das crianças aprenderem. Se você pegar um pouquinho de cada método, vai em frente”!

No excerto anterior, evidencia-se que Maria entende o trabalho pedagógico escolar em sua dimensão técnica⁹, concretizado a partir da divisão e delimitação das tarefas, pautando as relações estabelecidas.

Com relação a esse aspecto, cabe considerar que acata sem questionar a hierarquia burocrática estabelecida na escola, ou seja, as funções estão estabelecidas e cada um sabe como cumpri-las. Avalia que o trabalho com o diretor, ao qual se refere como o capitão do barco, precisa se estabelecer como um casamento. A supervisão escolar é compreendida como um acompanhamento necessário, a fim de verificar se tudo está ocorrendo dentro do estabelecido, além de prestar auxílio no que for necessário. Já com relação à Secretaria da Educação, explícita que ela normatiza as ações a serem realizadas na escola por meio da emissão de circulares, que devem ser seguidas, muitas vezes com pequeno período de tempo para tal. Para ela, o principal problema é a frequência com que as circulares são enviadas:

Agora vem a circular, não com tanta frequência, e com um tempo maior para você dar conta, digamos assim. E assim funciona melhor, porque o professor também tem que fazer as coisas dele, tem que planejar uma aula, tem que fazer uma correção, e não tinha tempo. O tempo todo era só para ver circular, sabe, ficava muito pesado.

Maria, como já afirmado, fez o magistério, e afirma ter sido fundamental a formação continuada realizada na rede. Atualmente frequenta formação semanal, com os demais coordenadores da rede, e para ela são situações de muita aprendizagem e, sobretudo, de trocas. São momentos importantes porque, segundo ela, auxiliam-na a entender como deve agir frente às demandas da Secretaria da Educação, mais uma vez explicitando a

8- O nome foi alterado a fim de evitar identificação da rede investigada.

9- Sobre a racionalidade técnica, ver Contreras (2012).

racionalidade técnica presente em seu modo de compreender a realização do trabalho pedagógico na escola. Cabe também considerar que tais formações conferem a ela certo capital cultural, fazendo com que isso auxilie seu capital político e se sinta mais segura nos jogos de poder dos quais participa na escola. Tais aspectos corroboram o entendimento de sua forte adesão ao campo, numa posição dominada.

Com relação às famílias dos alunos, Maria se sente mais confiante. Ao discorrer sobre a forma como compreende os espaços de encontro com os familiares que ela tem por obrigação promover, transparece a ideia de que a escola tem uma forma correta de ensinar como educar seus filhos, expressando adesão a valores presentes no campo educacional (PEREIRA; ANDRADE, 2006):

Então, foi interessante que no Conselho Participativo, enquanto eu passava o vídeo, a mãe começou a chorar. [...] E a mãe me falou: eu percebo que eu faço tudo errado. Porque no vídeo falava que a criança tem que ter uma rotina, tem que ter um espaço só dela, que ela tem que ter responsabilidade, que a mãe não vai fazer a atividade, mas vai orientar... E ela falou: “mas eu fazia tudo ao contrário!”.

O mesmo se dá na relação com as crianças, cujas vidas difíceis precisam ser compreendidas e amenizadas:

Eu gosto de tudo, mas é mais esse lado de você tentar entender porque é que o aluno tem certas atitudes. Por que é que ele não aprende? Não é que ele não aprende porque ele não quer aprender. Lá atrás, e isso já aconteceu muito, quando você vai pesquisar, ele tem alguma coisa atrás envolvendo com a família.

Tem uma percepção da escola como espaço para amenizar a pobreza e a desestruturação familiar, oferecendo às crianças alguma oportunidade de inserção no mundo a partir do esforço individual, mais uma vez aderindo a valores que circulam no campo educacional: “Então, tem criança que se não tiver o apoio da escola, não tem em casa. A verdade é essa. A escola é a única chance. E ela precisa aproveitar”.

Com a pesquisa, foi possível evidenciar que Maria entende a escola como uma máquina que precisa funcionar de forma azeitada, cada um cumprindo sua função. Nesse aspecto, adere à dominação burocrática (WEBER, 2006). Sente-se ameaçada pelas professoras, que possuem formação e experiência suficientes para confrontá-la, para o que se vale de facetas de dominação tradicional (WEBER, 2006), apelando para amizade e acordos tácitos feitos individualmente, como ela mesma afirma, comendo pelas beiradas. Sua formação e experiência, sempre na mesma escola, à qual tudo deve, contribuem para que entre no jogo do campo educacional sem questionamentos, aderindo às regras e proclamando suas virtudes, explicitando *habitus* de conversão, tal como denominado por Bourdieu (2001d).

O baixo capital cultural que possui para ser mobilizado no campo ajuda a entender suas disposições de adesão e conversão às regras do jogo. De todo modo, se esforça muito, dá o melhor de si para que a escola funcione bem e nos eixos. Se preocupa com o bem-estar das crianças, de quem cuida com dedicação, explicitando compreensão de

seu trabalho como o cumprimento de uma missão. Agindo dessa forma, contribui para o andamento do trabalho escolar, até mesmo porque, como se disse, é uma escola pequena em região bem localizada do município investigado, num bairro com infraestrutura, que atende em sua maioria famílias de classe média baixa ou mesmo famílias pobres, mas não tão depauperadas como as atendidas na escola em que atua Joaquim.

Joaquim, o herege

Joaquim foi criado pela mãe, que tem o curso primário e trabalhava como tecelã. Quando tinha três anos seu pai foi embora, e ele só o reencontrou depois de adulto. Sua mãe contou com a ajuda de outras famílias. Até os 9 anos foi criado pelo que chamou de tios de respeito, os quais, segundo ele, tiveram grande importância em sua vida e formação.

Fez o primário em escola privada confessional e, quando voltou a morar com a mãe, foi para uma escola pública. Trabalhou desde menino em bicos e recolhendo papelão na rua, até ser contratado pelo dono de um ferro velho. A Igreja Católica, que frequentava por influência de sua mãe, teve forte papel em sua infância e adolescência, tendo militado em Comunidades Eclesiais de Base. Essa militância permitiu a Joaquim amealhar capital político em sua trajetória social, cujo aspecto simbólico é fruto do reconhecimento da legitimidade das características aprendidas e demonstradas relativas ao exercício de funções sociais.

Quando eu estava no colegial, segundo grau, eu militava na Igreja, eu ia nas Comunidades Eclesiais de Base. Eu comecei a alfabetizar pessoas na Igreja. [...] Aí eu conheci um monte de gente, e tinha uma senhora lá que fazia mais, digamos, a parte material, de trabalhar com as famílias [...]. Eu fiquei muito interessado nessas coisas, e ela era uma das pessoas que me ajudava muito também.

Ao completar 16 anos foi trabalhar numa fábrica, mas já nutria a expectativa de fazer curso superior, que imputa à influência de seus tios de criação, que sempre valorizaram muito os estudos. Entrou em administração de empresas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde conseguiu uma bolsa de estudos. Mudou para o curso de ciências sociais, com qual tinha mais afinidade, e no qual se formou. Cursando ciências sociais, teve sua primeira experiência como professor, além de atuar no Projeto Rondon:

Não, aí no segundo ano de ciências sociais eu comecei a dar aula na rede pública. Aí eu fui fazer o Projeto Rondon. [...] Fui para a periferia de São Paulo. Aí eu trabalhei muito numa mega comunidade, era uma mega favela que existia na Vila Prudente. [...] E a perspectiva de atuação era fomentar, era ajudar as pessoas a se organizarem na comunidade.

Cursar uma universidade teve um impacto muito forte na sua formação:

Eu fiquei muito deslumbrado com a faculdade! Nossa, eu fiquei... [...] Para mim tudo era, pá! Que coisa louca! E aí os caras mais velhos, e as pessoas. [...] E aí quando eu fiz ciências sociais, eu curti mais ainda, e aí eu me metia em tudo que era debate, e tal.

Estudou, fez amigos, participou do movimento estudantil, angariando capital cultural, político e social. São condições de ampliação da constituição do *habitus* relativo ao domínio e valorização de saberes e das relações sociais estabelecidas fortalecendo a esfera cultural e de investimentos sociais.

Sempre realizou vários trabalhos para se sustentar e ajudar sua mãe. Quando estava na faculdade, trabalhando como professor, também trabalhava numa alfaiataria, segundo ele, era um *faz tudo*. Um dos clientes o convidou para trabalhar com a educação no sistema penitenciário. A superintendente da Fundação¹⁰ era socióloga, com quem estabeleceu forte vínculo, incentivando-o a estudar. Permanecia atuando na rede estadual, para onde levou as novidades que estava aprendendo, inserindo-se em debates presentes no campo educacional: “E aí essa coisa, o curso que eu fiz com a Madalena Freire me deu um grande lance, porque aí eu comecei no.... Eu dava aula nessa época no ensino médio, e eu usava umas coisas que eu aprendi nesse curso”.

A experiência na Fundação foi muito marcante em sua vida. Participou da estruturação do setor de educação, para o que contaram com assessorias externas de professores universitários, contribuindo com sua formação e ampliando seu capital cultural e social. Afirmou ser momento em que se aproximou de importante debate no campo da educação, se apropriando das ideias de Paulo Freire.

Ainda, conviveu com colegas engajados politicamente na educação de adultos, por quem nutria forte admiração e com quem estabeleceu laços de amizade. Sempre que possível, explicitava as relações e amizades conquistadas, que, por certo, capitalizavam seus posicionamentos, dando a ver possuir um posicionamento crítico em relação ao debate educacional¹¹. Quando Luísa Erundina, à época pelo Partido dos Trabalhadores, assumiu a prefeitura de São Paulo, Joaquim prestou concurso para diretor de creche, segundo ele, movido por uma crença no momento político vivido na cidade de São Paulo.

Quando a Erundina assumiu o governo de São Paulo, foi uma coisa que muito chocante assim, né? Eu falei nossa, Erundina! E aí começou toda uma espécie de revolução, Paulo Freire virou Secretário da Educação, né? [...] Aí eu saí da Fundação, pedi minha exoneração, e fui ser diretor de creche.

Com a mudança de gestão na prefeitura paulistana, Joaquim foi exonerado. Ficou um tempo sem trabalho, até voltar à Fundação como autônomo, e depois ser contratado via concurso público. Nessa época, chegou à gerência do programa de educação da Fundação, experiência que, segundo ele, rendeu-lhe muito aprendizado. Ainda na Fundação, afastou-se para trabalhar em município da Grande São Paulo (onde atuava como diretor

10- O nome da fundação foi omitido a fim de se evitar identificação.

11- A compreensão do posicionamento de Joaquim como um posicionamento crítico pauta-se em debate apresentado por Contreras (2012).

quando da realização das entrevistas). Isso se deu no momento em que o Partido dos Trabalhadores assumiu a prefeitura desse município e muitos de seus amigos foram para lá. Foi contratado para coordenar um programa de educação de crianças alternativo às creches, coordenando equipes multiprofissionais¹². O Programa funcionou primeiro em Igrejas, para depois ocupar o prédio onde hoje se localiza a escola, chegando a atender, em suas palavras, “quase dez mil famílias e quatrocentos educadores”. O trabalho mobilizava equipe multiprofissional e estagiários, com permanente formação dos envolvidos, a fim de atender crianças (e suas mães) que estavam fora das creches.

Trabalhar no Programa Criança marcou sua vida profissional e suas crenças na educação, ampliando seu capital cultural. Ainda, permitiu que se aproximasse da Pastoral da Criança, onde milita até hoje, compondo seu capital político e ampliando sua rede de relações, ou seja, seu capital social.

Atuando no Programa Criança, prestou concurso para diretor de escola, pois a prefeitura encontrava dificuldades para manter seu contrato como assessor. Quando o Programa foi extinto, foi para a escola, segundo ele, por ser sua única opção. Está há oito anos no cargo de diretor, lugar onde não escolheu estar: “Aí eu entrei em parafuso. [...] Eu virei diretor de escola, me debatendo, debandando, estranhando. Não conseguia entender as professoras, o que acontecia, a burocracia de uma escola, aquela coisa horrível!”

Atuando na escola, segundo ele, primeiro se preocupou com a humanização das relações: “A primeira, a prioridade máxima, a questão da humanização. [...] Então, numa escola, ninguém grita, na escola não tem castigo, na escola não tem esse tipo de punição moral, física ou psicológica”.

Tal postura na escola vai de encontro às relações de poder estabelecidas entre professores e alunos, confrontando formas de agir cristalizadas na cultura escolar. Joaquim enfrentou fortes resistências dos professores, a angariou certa fama para a escola:

Por mais simples, por mais óbvio que isso possa parecer, isso é uma construção árdua. Pegar cinquenta professores e rever essa ideia de que não se grita, é árduo. [...] A escola é meio famosa na rede, e na escolha, [dizem] “Ih, lá! A criança pode tudo! Lá, a criança pode..., professor não pode nada e a criança pode tudo”.

Agora, segundo ele, sua preocupação é com o fato de as crianças não aprenderem os conteúdos escolares de modo satisfatório. A fim de convencer os professores sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças e mobilizá-los para conjuntamente enfrentarem esse problema, desencadeou um processo avaliativo na escola, e chamou toda a comunidade para o debate. “É, essa reunião eu fiz no teatro, com projeção. Aí eu comecei a reunião fazendo a seguinte pergunta: ‘Vocês acham essa escola boa?’ Qual você acha que foi a resposta? Sim! Aí eu disse, ‘Minha primeira missão aqui com vocês é mostrar que essa escola não é boa’”.

Para mobilizar a escola, evidencia-se que Joaquim se vale de seu capital cultural e político, envolvendo toda a comunidade, até mesmo para legitimar suas ações frente aos

12- O nome do programa foi omitido, a fim de evitar identificação. Será chamado de Programa Criança.

professores. Segundo ele, a partir desse encontro, conseguiu envolver os professores na reorganização dos tempos e espaços escolares, realizando um grande movimento na escola:

A criança estuda à tarde. Aí ela vinha no intermediário e ficava das onze da manhã às sete da noite na escola. [...] Uma criança que não sabe ler e escrever e está no quinto ano, aí eu punha ela lá no primeiro, no segundo. [...] As professoras abriram mão da sua hora de planejamento, algumas vezes por semana, e as crianças que estavam com muita dificuldade, entravam uma hora antes na escola e ficavam até uma hora depois, e elas faziam grupos com essas crianças.

Dando continuidade ao seu propósito de enfrentar a questão da aprendizagem das crianças, aproximou-se da filosofia da Escola da Ponte¹³. Com dinheiro arrecadado numa festa junina, trouxe o professor José Pacheco (idealizador da Escola da Ponte) e sua equipe para a escola. Para tanto, envolveu os pais e toda a equipe de profissionais da escola, mais uma vez mobilizando seu capital político e cultural.

Joaquim explicita sua compreensão sobre a importância de se promover maior participação da comunidade social diretamente implicada na escola. Mas tal atuação não está isenta de contradições. Como já afirmado, a escola é espaço de relações de poder. Joaquim se aproxima da comunidade justamente porque é nos professores que encontra maior resistência às suas ideias. Para convencer os professores e estabelecer a dominação, Joaquim utiliza o diálogo e, no limite, se vale da dominação burocrática (WEBER, 2006) inerente à função de diretor:

E aí as pessoas não fazem. E aí a gente começou a chamar na resposta. Pelo princípio de responsabilidade. Ah não, não vou fazer... Aí, primeiro dialoga, conversa, explica o motivo, no coletivo. Quem não cumpriu, chama para conversar comigo, ou com a coordenadora, e aí a gente avalia, e aí com registro. Fala, “Olha, nós combinamos de fazer tal coisa, você não fez, assina aqui o registro da escola”. A terceira, aí é com registro, só que aí eu mando para a Secretaria da Educação. Porque aí já vai para prontuário.

Além de lançar mão da dominação burocrática, foi possível captar que Joaquim exerce a dominação pautada em forte carisma pessoal, em função do capital cultural, social e político que possui. As professoras que aderem à sua proposta, segundo ele, o fazem por convicção. Mas também o fazem pela sedução, expressando facetas da dominação carismática estabelecida por Weber (2006). O excerto a seguir explicita esse aspecto de seu estilo de liderança: “E assim, as professoras, um dia juntaram comigo e falaram assim, eu quero ouvir de você, Joaquim, de você! Qual é o nosso próximo passo? O que você espera que eu faça?”

Ao mesmo tempo em que valoriza as relações pessoais e o estabelecimento de consensos, foi possível evidenciar a delimitação clara de sua posição como diretor: “Eu me exijo e exijo de toda a gestão da escola a coerência”. Reconhece qualidades no grupo de professoras, e não se sente ameaçado com os enfrentamentos: “Ao mesmo tempo em

13- Para maiores informações sobre a Escola da Ponte, consultar <http://escoladaponte.pt/>.

que tem muita briga, muita discussão. Mas ninguém é punido por brigar comigo. Brigar no bom sentido, né?”

No que se refere à equipe de gestão, divide tarefas e responsabilidades. Elogia o trabalho da coordenadora e enfatiza que ele é bom, porque ela não é pedagoga, evidenciando desprezo por um discurso pedagógico mais convencional, que ele denominou pedagoguês: “A nossa coordenadora, ela tem um grande mérito. Ela não é pedagoga [risos]. Ela era professora de artes. [...] E aí depois que ela fez pedagogia”. Com relação à supervisão, afirma possuir uma relação de cumplicidade: “Aí a minha supervisora fala: ‘pelo amor de Deus, Joaquim, não vai fazer assim! Porque aí vem, você está lá, como que você deixou o cara fazer isso!’”

Na relação com a Secretaria da Educação, confronta a hierarquia estabelecida:

Eu já assinei aquele livro preto da Secretaria um monte de vezes! [...] Essa relação hierárquica, ela é horrorosa! [...] Extremamente verticalizada. O que eu brinco do estagiário, eles põem o estagiário para ligar para mim, ele fala assim: “Oh, você tem que fazer tal coisa”. E eu falo: “Não, eu não tenho que fazer nada!”. É um pouco assim minha relação com eles.

Em suas ações, afirma priorizar as necessidades da comunidade. As mães participam ativamente da vida escolar: “Chamei mil e trezentas mães”. Entende as mães como parceiras fundamentais na sua luta política por uma educação de qualidade para aquelas crianças: “O que eu falo para as mães: eu sou funcionário, eu vou até onde eu posso ir, mas eu sou funcionário. Vocês não, vocês é que mandam. Então, quando alguma coisa impede muito, muito assim, elas que fazem!” Afirma ser movido por uma paixão, por uma crença na educação e, em suas palavras: “A educação serve para humanizar, serve para potencializar inteligências, construir relações afetivas, éticas, proporcionar cultura, construção de cultura, e tal. Então... É, humanizar nesse amplo aspecto”.

Sobre a escola, se posiciona de forma crítica, afirma ser instituição engessada, que não favorece a formação, e anula os sujeitos: “Nos meus estudos no mestrado eu pesquisei que a escola serve para matar as pessoas, né? Matar no sentido que o Paulo Freire chama, né?, na sua vocação ontológica de ser sujeito, de ser mais, de sempre se superar. A escola mata tudo isso”.

Joaquim confronta o campo educacional, a hierarquia escolar, a pedagogia e os pedagogos. Possui capital cultural, social e político que lhe permite se movimentar no campo educacional aos moldes do que Bourdieu (2001d) denomina de herege, questionando seus pressupostos sem, no entanto, deixar de jogar o jogo, apelando para valores educacionais mais heterodoxos, mas de todo modo encarando seu trabalho como o cumprimento de uma missão, aspecto do jogo em que há concordância entre as disposições de Maria e Joaquim. Vale destacar que Joaquim possui mestrado em educação pela Universidade de São Paulo, acumulando forte capital cultural, para além de toda a sua trajetória profissional e política, o que lhe permite ser respeitado e fazer-se respeitar, além de ser relevante atentar para o fato de ser uma liderança masculina num universo predominantemente feminino (BOURDIEU, 2003d). Ao exercer a dominação, necessária para fazer valer sua autoridade, se movimenta entre a dominação burocrática e a dominação carismática (WEBER, 2006). Ao mesmo tempo, por conta de suas convicções políticas e pela forma como compreende a

educação, mobiliza esforços pela educação das crianças com as quais trabalha, que vivem em situação de muita pobreza e vulnerabilidade, buscando alternativas pedagógicas para que elas aprendam.

Para finalizar

Com a realização das entrevistas e suas análises, foi possível identificar que os dois agentes investigados eram empenhados no exercício de suas funções, pois ambos partilham do mesmo sentido profissional, preocupados com a escola e com as crianças. Entretanto, ficaram explícitas duas formas distintas de condução da organização do trabalho nas escolas, relacionadas a diferentes relações expressas por modos de dominação divergentes, uma vez que os agentes eram movidos por disposições, crenças e valores referidos às suas trajetórias. Entretanto, ocupavam funções de gestão diferentes, mas de outro modo convergentes, posto se referirem ao campo educacional, com os valores inerentes a ele e às disputas nele travadas.

As dinâmicas distintas de se conduzir o trabalho pedagógico, aqui analisado, estão relacionadas a disposições para as ações constituidoras dos *habitus* firmados nas trajetórias sociais dos sujeitos investigados, aos diferentes elementos dos diversos capitais acumulados pelos agentes e às disputas e valores presentes no campo educacional.

A coordenadora se move no campo educacional em função pedagógica específica a partir de fraco capital cultural, experiência pouco variada no campo, aderindo às regras estabelecidas, necessitando provar a si mesma e aos outros a sua competência naquilo que faz, manifestando *habitus* de conversão e adesão a formas tradicionais de se conduzir o trabalho escolar. Estabelece a dominação referida ao cargo que ocupa pautando-se em aspectos da dominação burocrática e tradicional, operando fundamentalmente com os professores apelando para acordos individuais e ao sentimento de pertença a uma grande família.

O diretor também se vale da dominação burocrática, inerente ao cargo que ocupa, entretanto, combinada com traços de dominação carismática, porque tem forte capital cultural, político e social ameadados em sua trajetória, inclusive com diversificada participação no campo educacional. Tem convicção que domina as regras do jogo e as desafia, manifestando *habitus* com traços de uma postura herética em relação aos dogmas estabelecidos em relação ao trabalho escolar, inclusive operando com as famílias como apoio ao trabalho pedagógico.

A realização da pesquisa dá a ver diferentes modos de se compreender a atuação de gestores na condução do trabalho pedagógico nas escolas a partir de valores e disputas relacionados ao campo educacional, incorporados na forma de disposições para a ação, que por sua vez são constituidoras de *habitus* profissional com diferentes disposições.

Não se trata de especificar o mérito presente em diferentes formas de atuação nas escolas, mas explicitar que dizem respeito a aprendizagens relacionadas aos processos formativos pelos quais passaram os agentes, que se traduzem em valores e posicionamentos no campo educacional, evidenciando diferentes formas e razões para a realização do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, traz contribuições para a compreensão dos processos de escolarização colocados em marcha nas escolas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003d.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003a. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003c. p. 13-34.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe a causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Aalice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. O capital social. In: NOGUEIRA, Maria Aalice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001c. p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Aalice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001d.

BOURDIEU, Pierre. Por uma ciência das obras: apêndice 1. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003b. p. 74 -82.

CHAUVIRÉ, Christiane; FONTAINE, Olivier. Capital. In: CHAUVIRÉ, Christiane; FONTAINE, Olivier. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003. p. 12-16.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FEUFMG, 2010. (CD-ROM).

PEREIRA, Gilson R. M. Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro: um caso exemplar de 1860. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 55-64, abr. 1999.

PEREIRA, Gilson R. M.; ANDRADE, Maria Conceição Lima. Sobre tigres e homens: algumas observações sociológicas a respeito da formação humana. In: SOUZA, Osmar; LAMAR, Adolfo R. (Org.). **Educação em perspectiva**: interfaces para a interlocução. Florianópolis: Insular, 2006. p. 207-224.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João B. Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber: sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 128-141.

Recebido em: 23.11.2017

Aprovado em: 20.02.2018

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna é professora associada da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Concluiu doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também realizou estágio pós-doutoral.

Alda Junqueira Marin é professora adjunta aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e professora livre-docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade de Araraquara. Concluiu doutorado em ciências (Educação) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, atual Unesp.