



LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO: A VISÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

Edson Tutumi ¹
Lucas de Oliveira Dias ²
Misleide Menino dos Santos ³
José Aparecido Dias ⁴

RESUMO

O atual estudo foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo identificar a opinião dos professores acerca das lógicas de organização de ensino em uma escola pública de período integral localizada no município de Mogi das Cruzes no estado de São Paulo. Sabe-se que as supracitadas lógicas são essenciais para todo o desenvolvimento escolar e, com elas, pode-se traçar mecanismos para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos e identificar o modelo de gestão que está implantado pela Secretaria da Educação. Com isso, elaborou-se um questionário para os professores, responsáveis por trabalharem as diretrizes da Base Nacional

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Campus Suzano - SP, e.tutumi@aluno.ifsp.edu.br;

² Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Campus Suzano - SP, lucas.oliveira1@aluno.ifsp.edu.br;

³ Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Campus Suzano - SP, misleide.menino@gmail.com;

⁴ Professor Graduado em Licenciatura em Química do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Paulo Massaro Ferrari – Mogi das Cruzes – SP - supervisor do programa PIBID, joseaparecidodias@prof.sp.gov.br.



Comum Curricular, com os respectivos materiais curriculares encaminhados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para melhor compreender seus resultados ao longo do processo de aprendizagem. O conjunto de perguntas foi constituído por 21 questões, sendo subdivididas nas respectivas lógicas organizacionais e vinculadas para os professores responderem de forma optativa e dissertativa, a fim de identificar de forma qualitativa o cenário do tempo escolar, uso dos espaços da escola, fragmentação disciplinar, perspectiva curricular atual e, também, a dos resultados das diversas avaliações. O estudo permitiu averiguar como essas lógicas afetam a autonomia dos professores e o desenvolvimento das aulas no processo educativo. Os resultados evidenciam uma predominância de modelos organizacionais centrados na produtividade e no controle, onde o professor tem que atingir metas pré-definidas o que limita inovações pedagógicas e dificulta a construção de uma prática mais integrada e reflexiva. Conclui-se que repensar essas lógicas é fundamental para avançar na formação de professores comprometidos com uma educação crítica, democrática e voltada para a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Lógicas de organização escolar, Posicionamento de professores.

INTRODUÇÃO

A cultura europeia, fortemente marcada pela lógica capitalista e pela racionalidade econômica, influenciou grande parte do mundo com suas concepções de tempo e espaço, sustentadas pela cultura iluminista e pela ideologia de mercado. Essa influência teve início ainda no período jesuítico, caracterizado por métodos formais que determinavam uma rígida organização de classes, horários, disciplinas, movimentos e atitudes.

No final do século XIX, houve uma intensificação da cultura positivista no contexto brasileiro, a qual manteve padrões culturalmente cristalizados, como: a fragmentação dos espaços e tempos de aprendizagem, a objetivação dos procedimentos de ensino, a padronização de métodos pedagógicos, o agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, a fragmentação do currículo por disciplinas, a estruturação de horários recortados e rígidos, a hierarquização das relações intraescolares e a fixação de espaços relativamente estáveis para cada aluno em sala de aula. Esses elementos configuram o que se convencionou chamar de cultura escolar.

Apesar de se referirem a um modelo do século passado, tais características ainda se fazem presentes na escola brasileira contemporânea. De acordo com Thiesen (2011), as instituições de ensino continuam refletindo a cultura do mercado, o que contribui para os





insucessos tanto no processo de aprendizagem quanto na formação docente. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificou essas discussões ao propor a padronização dos conteúdos e das aprendizagens essenciais. Embora tal política busque promover equidade, ela também impõe uma racionalidade gerencial que, segundo Ball (2004), pode reforçar a cultura da performatividade e restringir a autonomia docente. Em contrapartida, Freire (1996) defende que a prática educativa deve ser orientada por princípios de diálogo, criticidade e emancipação, permitindo a construção de uma escola mais democrática e conectada à realidade social dos estudantes.

Dessa forma, o presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem como objetivo compreender como as lógicas históricas de organização da educação se manifestam em uma escola pública de tempo integral do Estado de São Paulo, analisando suas relações com as diretrizes da BNCC e seus impactos na autonomia docente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em

observações, registros reflexivos e análise documental, a fim de interpretar as práticas escolares à luz das teorias críticas da educação.

Os resultados indicam que as estruturas escolares ainda reproduzem padrões organizacionais tradicionais, evidenciando tensões entre as políticas de padronização e a busca por autonomia pedagógica. Conclui-se, assim, que compreender essas dinâmicas é fundamental para repensar as práticas docentes e contribuir para uma formação mais crítica e emancipadora.

METODOLOGIA

O estudo adotou uma abordagem metodológica articulando estratégias quantitativas e qualitativas para investigar as percepções de profissionais da educação entre professores e a gestão, onde foi elaborado para cada lógica entre quatro a cinco questões sendo no total 21 questões, que foram lógica temporal, lógica espacial, lógica curricular, lógica disciplinar e lógica de resultados, no qual cada lógica foi determinado um objetivo. A opção por um desenho híbrido justifica-se pela necessidade de não apenas quantificar tendências e





frequências de opiniões, mas também de capturar a profundidade e os nuances presentes nos discursos dos participantes, aspectos estes muitas vezes perdidos em investigações puramente estatísticas. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário no Google Forms e aplicado a 15 membros do corpo docente e gestão, constituindo uma amostra intencional e contextual, cujo tamanho reflete um recorte específico da realidade escolar, ainda que limite a generalização dos resultados.

O instrumento de pesquisa foi composto por questões fechadas, de múltipla escolha, e abertas. As primeiras permitiram a conversão das respostas em dados percentuais, facilitando a identificação de consensos e divergências majoritárias dentro do grupo. Já as questões abertas funcionaram como um canal para relatos livres, nos quais os educadores e gestores expuseram críticas, contextualizações e experiências concretas que fundamentaram suas escolhas nas perguntas estruturadas.

O processo analítico seguiu uma lógica de triangulação. Inicialmente, os dados quantitativos foram sistematizados para fornecer um panorama geral das percepções. Em seguida, as respostas qualitativas foram analisadas de forma temática, agrupando-se os

comentários em eixos recorrentes, como: inadequação do material à realidade discente, deficiência na infraestrutura tecnológica, rigidez temporal e questões de acessibilidade.

Lógica Curricular teve sua objetividade centrada em avaliar criticamente o alinhamento entre a proposta formal do material didático e a realidade institucional. Para isso, a metodologia empregou uma questão de múltipla escolha com justificativa obrigatória, o que permitiu ir além de uma aceitação ou rejeição genérica, categorizando qualitativamente as lacunas em dimensões concretas como "Conteúdo/Tempo", "Recursos/Estrutura" e "Adequação à Realidade do Aluno".

Lógica dos Resultados funcionou com a objetividade de rastrear a cadeia de impacto causal gerada pelas deficiências curriculares. Esta metodologia permitiu conectar quantitativamente o desgaste docente e a percepção do ensino a uma disposição estudantil participativa que não se converte em aprendizagem, contextualizando a evasão escolar como o elo final de um processo, e não como um fenômeno isolado.





Lógica Espacial definiu sua objetividade pela tríade controle, acessibilidade e autonomia. A metodologia revelou um ambiente de controle restritivo, uma contradição entre a autoimagem de acessibilidade e a realidade de adaptações parciais, e uma visão cautelosa da autonomia discente, interpretada mais como dispersão do que recurso pedagógico.

A sociedade que vivemos sofreu grandes transformações, como o avanço tecnológico, a globalização e novas formas de comunicação, sendo necessário que a escola também precise de adaptar e reinventar para acompanhar tão avanço. Segundo Libâneo (2004), a educação deve acompanhar essas mudanças, ajudando os alunos a se tornarem cidadãos críticos,





criativos e capazes de lidar com as novas realidades. Desta forma o papel do professor vai muito além de passar um determinado conteúdo. Ele precisa ajudar os estudantes a compreender melhor o mundo em que vivemos, desenvolver um pensamento crítico, ser ético e solidário.

E para que aconteça é necessário que o professor também esteja em constante aprendizado, procurando unir teoria a prática, a fim de uma melhor compreensão dos alunos. Sendo assim necessário que o docente reflita sobre sua própria atuação e busque melhorar e atualizar suas práticas pedagógicas. Libâneo (2004) destaca que a formação do professor deve desenvolver não apenas competências técnicas, mas também sociais e políticas, já que o educador participa ativamente da construção da cidadania e da transformação da realidade.

Assim como outro autor de afirmar que ensinar também é um ato político. Segundo Paulo Freire (1996), porque toda ação educativa envolve escolhas, valores e intenções. Ensinar é, portanto, um ato de compromisso com o ser humano e com a construção de uma sociedade mais justa.

De acordo com José Matias Alves (1999), a escola é um espaço complexo onde acontecem diferentes lógicas de ação. O autor explica que existem quatro principais: a lógica burocrática, a política, a institucional e a ambígua. Na lógica burocrática, a escola funciona de forma hierárquica, seguindo regras e normas rígidas, o que pode limitar a criatividade e a autonomia dos professores. Na lógica política, a escola é vista como um campo de disputas e negociações, onde diferentes grupos têm ideias e interesses diversos. Já a lógica institucional

mostra a força das tradições e rotinas, que muitas vezes impedem mudanças. Por fim, a lógica ambígua representa as incertezas e contradições do cotidiano escolar, onde as decisões nem sempre são claras e os objetivos nem sempre são bem definidos.

Essas quatro lógicas mostram que a escola é um ambiente, vivo, dinâmico, cheio de desafios e contradições. Alves (1999) destaca que entender essas dinâmicas é fundamental para que os educadores possam agir de forma crítica e consciente dentro da instituição. O professor precisa estar preparado para compreender que sua prática esta associada a um contexto muito maior, e que é influenciado por fatores sócias, culturais, políticos e econômicos. E que ele deve sempre buscar contribuir para que a escola seja um ambiente participativo e democrático.





A partir dessas ideias, podemos observar que a formação docente e a organização e escolar estão diretamente ligadas. Onde uma escola organizada contribui para o desenvolvimento posicional dos professores, e como consequências professores bem formados contribuem para uma escola melhor. Segundo Libâneo (2004), a escola deve ser também um espaço de formação permanente, onde os educadores aprendem com suas experiências, analisam suas práticas e compartilham saberes com os colegas. Esse processo pode acontecer por meio de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, projetos coletivos e momentos de troca de experiências. O importante é que a formação seja contínua e colaborativa.

Além disso, é necessário que a escola valorize o tempo e o trabalho do professor. Muitas vezes, os docentes enfrentam dificuldades como excesso de tarefas, falta de tempo para planejar e ausência de espaços para diálogo. Para Libâneo (2004), é essencial reconhecer o tempo de estudo e reflexão como parte do trabalho docente, pois é nesses momentos que o professor se fortalece, amplia seus conhecimentos e aprimora suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, podemos entender que o professor é um agente essencial para que a escola cumpra sua função social. Ele precisa estar preparado para lidar com os desafios da sala de aula e com as diferentes realidades dos alunos, mas também deve participar das decisões e das mudanças dentro da escola. Como lembra Freire (1996), ensinar exige humildade, diálogo e compromisso com a transformação do outro. O educador não é alguém que sabe tudo, mas alguém que aprende constantemente, junto com seus alunos e colegas.

E ao unir as ideias de Libâneo (2004) e Alves (1999), percebemos que a escola precisa ser um espaço de aprendizagem para todos, onde o conhecimento, o diálogo e a participação caminhem juntos. Quando a escola e o professor caminham na mesma direção, buscando a

inclusão, a igualdade e o respeito às diferenças, é possível construir uma educação verdadeiramente transformadora.

Em resumo, os autores defendem uma escola que aprende com sua própria prática, que incentiva a participação de todos e que forma cidadãos conscientes e solidários. A formação do professor e a organização da escola são processos que se complementam: enquanto a





formação prepara o educador para atuar com criticidade, a escola oferece o espaço para colocar esse aprendizado em ação. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ser um agente de transformação, contribuindo para uma educação que valoriza o ser humano e promove a justiça social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos coletados junto aos docentes, foram colocados **alguns quadros** com os resultados que evidenciam um cenário complexo e interconectado, no qual as cinco lógicas organizacionais — curricular, de resultados, disciplinar, temporal e espacial — atuam de forma sinérgica, conformando um modelo de gestão que prioriza o controle e a padronização em detrimento da autonomia pedagógica e da inovação educativa.

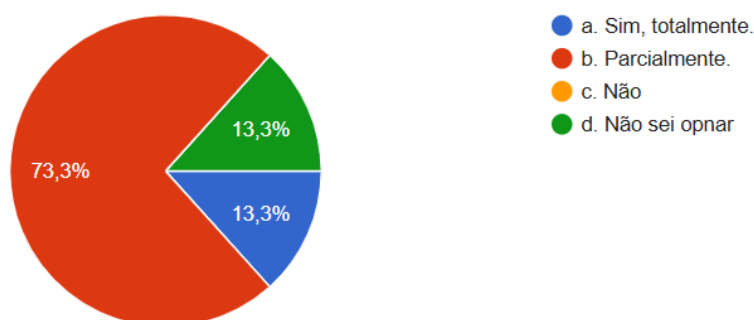
No eixo da **lógica curricular**, os dados revelam que 73,3% dos professores avaliam o material fornecido pela Secretaria da Educação como “parcialmente adequado”. Essa aparente neutralidade esconde, contudo, graves limitações: o excessivo volume de conteúdo a ser cumprido em prazos exíguos, a falta de recursos tecnológicos e infraestrutura adequados e, sobretudo, um profundo descompasso entre o currículo proposto e a realidade sociocultural e cognitiva dos alunos. Esse desalinhamento obriga os docentes a um trabalho contínuo de adaptação — não por opção pedagógica, mas por necessidade —, consumindo tempo e energia que poderiam ser dedicados ao planejamento reflexivo e à criação de situações de aprendizagem mais significativas. (Quadro 1).



Quadro 1: Questão 1 da lógica curricular

1 - Com base nos objetivos que a escola têm acerca do avanço escolar em 2025, você acredita que o material curricular destinado a instituição, foi o adequado para que esses objetivos sejam alcançados? Argumente.

15 respostas

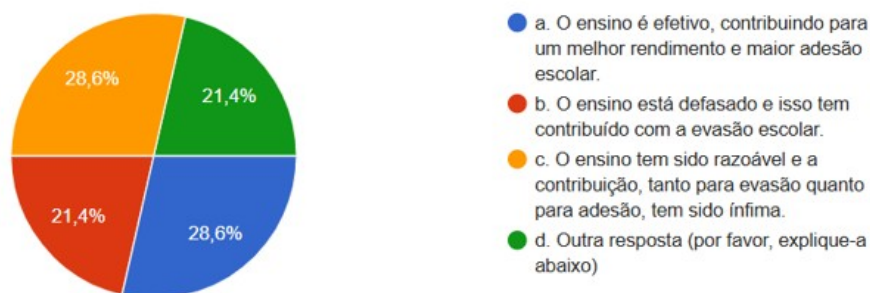


Essa fragilidade curricular reverbera diretamente na **lógica dos resultados**. O desgaste docente e a inadequação do material refletem-se na qualidade do ensino, percebido como “razoável” por 28,6% e “defasado” por 21,4% dos respondentes. É significativo notar que, embora 46,7% dos professores caracterizem os alunos como “participativos”, essa disposição não se converte em efetiva organização do conhecimento. A evasão escolar, associada por 21,4% dos educadores à qualidade do ensino, surge, assim, não como um fenômeno isolado, mas como o ponto final de um processo fraturado, no qual a falta de sentido e atratividade das aulas mina o vínculo educativo. (Quadro 2 e 3).

Quadro 2: Questão 6 lógica resultados.

6 - Tendo foco no aprendizado integral dos alunos, como você avalia a efetivação do ensino e sua relação com a adesão e/ou evasão escolar?

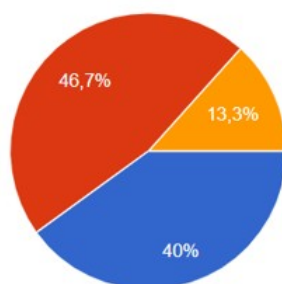
14 respostas



Quadro 3: Questão 7 da lógica de resultados.

7 - De seu ponto de vista, como decorre o engajamento dos alunos - a participação, o interesse e o desempenho - para com o aprendizado? E referente a organização dentro da escola?

15 respostas



- a. Os alunos são participativos em salas de aula e na atividades propostas e zelam pela limpeza e organização do...
- b. Os alunos são participativos em salas de aula e nas atividades propostas, mas não costumam atentar-se a limpeza e...
- c. Os alunos não são engajados e prefeririam estar em casa ao invés da...
- d. Os alunos não são engajados nas aulas, mas auxiliam na manutenção d...

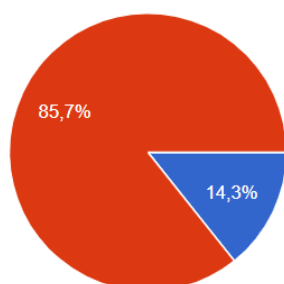
Lógica disciplinar mostrou-se particularmente reveladora da racionalidade que rege a escola. O amplo consenso em torno do “diálogo educativo” (85,7%) como principal mecanismo corretivo indica uma forma de poder sutil e internalizado, que busca a conformidade por meio da persuasão, em linha com o que Ball (2004) identifica como cultura da performatividade. A rigidez dos horários, contestada por 57,1% dos docentes, e a valorização de um sistema de avaliação baseado na frequência (71,4% a consideram justa) demonstram que a instituição prioriza a regularidade e a presença física, frequentemente sobrepondo-as à qualidade da aprendizagem. (Quadro 4).

Quadro 4: Questão 10 da lógica disciplinar.

10 - Quais normas comportamentais destacadas no Regimento escolar, reforçam a dicotomia “pode x não pode”?

(Exemplo: O uso obrigatório de uniforme, a proibição de celulares em sala de aula e a fiscalização do fluxo dos alunos na entrada/saída. Como essas regras impactam a relação dos estudantes com a autoridade escolar?)

14 respostas



- a. Advertências formais, como suspensões ou notificação aos responsáveis, para garantir conformid...
- b. Diálogo educativo, priorizando conversas com alunos e famílias para reforçar o propósito das regras.
- c. Flexibilização contextual, adaptando normas a casos específicos (ex: libera...
- d. Sistema de pontos, com consequências graduais (ex: perda de...

Lógica temporal, embora a duração das aulas de 50 minutos seja majoritariamente aceita, as respostas abertas apontam para o esgotamento do engajamento em aulas consecutivas (42,9%) e para a contradição de uma carga horária extensiva que não se traduz em melhores condições de ensino. (Quadro 5).

Quadro 5: Questão 16 dá lógica temporal.

16 - Como duas aulas seguidas no início ou fim do período, influenciam na atenção, no rendimento e na participação dos alunos, ao longo do tempo de aula?

14 respostas

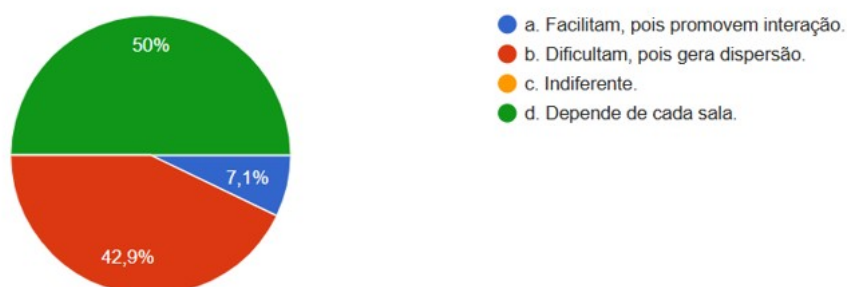


Lógica espacial configura um ambiente de controle: 78,6% percebem o acesso aos espaços comuns como “permitido com restrições”, e 85,7% entendem a circulação como um evento vigiado. A acessibilidade física mostra-se insuficiente (42,9% indicam adaptações parciais ou inexistentes), e a autonomia discente na sala de aula é vista com reservas por 42,9% dos profissionais, interpretada mais como risco de “dispersão” do que como recurso pedagógico. (Quadro 6).

Quadro 6: Questão 21 da lógica espacial.

21 - A maneira com que os alunos se organizam, por eles mesmos, em sala de aula, facilita ou dificulta a dinâmica pedagógica?

14 respostas





Os resultados desvelam a materialização de um paradigma gerencial que subordina o processo educativo a lógicas externas de produtividade e controle. A padronização curricular, a temporalidade fragmentada, o espaço vigilante e a disciplina consentida conformam um ambiente que restringe a capacidade de gerência dos professores e desconsidera as particularidades da comunidade escolar. Como defende Freire (1996), a educação verdadeiramente transformadora exige diálogo, contexto e autonomia — elementos que se encontram cerceados pela estrutura atual.

Para Gandin (2016), complementa essa perspectiva ao salientar os ensinamentos de Apple sobre política educacional, argumenta que a postura crítica do pesquisador deve ser aplicada às políticas direitistas para aprender como a direita constrói hegemonia e se conecta ao senso comum. Esse aprendizado permite que movimentos progressistas se apropriem dessas formas para fortalecer suas ideias contra as hegemonias cotidianas. A crítica apontada pelos respondentes evidencia fragilidades no processo de legitimação curricular, a desconexão percebida indica que os conteúdos não dialogam com as experiências cotidianas dos estudantes. A extensão excessiva sugere sobrecarga cognitiva que dificulta aprendizagem significativa, a ausência de tecnologia reforça desigualdade no acesso a recursos didáticos modernos. Assim, essa etapa metodológica demonstra que o currículo é um campo complexo onde ideologia, poder institucional e realidade estudantil interagem continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ao investigar as lógicas de organização do ensino a partir da percepção dos professores, reafirma a complexidade e a interdependência dos elementos que constituem o cotidiano escolar. Os resultados obtidos demonstram, de maneira consistente, que as lógicas não atuam de forma isolada, mas formam um sistema organizacional que prioriza o controle, a padronização e a produtividade em detrimento da autonomia pedagógica e de um ensino contextualizado.





O modelo vigente, ainda profundamente influenciado por paradigmas tradicionais e gerenciais, tem impactado negativamente a prática docente e a qualidade da aprendizagem. A excessiva fragmentação do tempo, a rigidez do espaço, a disciplinarização baseada no controle consentido e um currículo desconectado da realidade dos alunos são fatores que, em conjunto,

limitam a inovação e dificultam a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Do ponto de vista da aplicação empírica, este estudo oferece à comunidade científica e aos gestores educacionais um diagnóstico detalhado sobre como as estruturas organizacionais podem cercear ou potencializar o trabalho educativo. Os achados reforçam a necessidade de se repensar políticas educacionais que, embora bem-intencionadas como a BNCC, podem acabar reforçando lógicas performativas em vez de promoverem a equidade e a crítica.

No que tange a perspectivas de investigação futura, sugere-se a ampliação deste estudo para outras realidades escolares — incluindo redes municipais, escolas rurais ou contextos de ensino não integral —, a fim de se verificar a universalidade ou a particularidade dessas lógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. **A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte**. Porto: ASA, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. DE .. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 651–664, jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

THIESEN, J. SILVA. **Tempos e espaços na organização curricular: Uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. Educação em revista, V. 27, N. 01, Pág. 243- 250, 2011.

