ReGeo ISSN: 2177-3246

A FORMAÇÃO HUMANA E OS SENTIDOS DA ESCOLA PÚBLICA: RELAÇÕES PROFISSIONAIS, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA (BRASIL)

HUMAN FORMATION AND THE MEANINGS OF THE PUBLIC SCHOOL: PROFESSIONAL RELATIONSHIPS, PEDAGOGICAL COORDINATION, AND TEACHING PRACTICES IN TWO MUNICIPAL SCHOOLS IN GOIÂNIA (BRAZIL)

LA FORMACIÓN HUMANA Y LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PÚBLICA: RELACIONES PROFESIONALES, COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN DOS ESCUELAS MUNICIPALES DE GOIÂNIA (BRASIL)

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-200

Data de submissão: 27/09/2026 **Data de publicação:** 27/10/2026

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon
Doutora em Educação, PhD
Instituição: Instituto Federal de Goiás - Brasil
E-mail: oneida.irigon@ifg.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-5085-3714

María Lidia Platas Ferreiro
Doutora em Psicopedagogia, PhD
Instituição: Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
E-mail: lidia.platas@usc.es
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1532-342X

Carmen Sarceda Gorgoso
Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, PhD
Instituição: Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
E-mail: carmen.sarceda@usc.es
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0786-7371

Inés Mosquera Bargiela
Doutora em Educação, PhD
Instituição: Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
E-mail: ines.mosquera.bargiela@usc.es
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7898-4965

RESUMO
Este artigo analisa como educadoras de duas escolas municipais de Goiânia, situadas em bairros urbanos populares, porém com condições estruturais distintas, organizam suas relações profissionais, distribuem responsabilidades e constroem práticas pedagógicas que sustentam o cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo e comparativo, com inspiração etnográfica, realizada a partir de entrevistas, observações e registros em diário de campo. Participaram do estudo dezesseis educadoras, sendo quatorze professoras e duas coordenadoras pedagógicas, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise seguiu um processo indutivo, orientado pela identificação de regularidades e diferenças entre as duas escolas, organizando-se em três eixos analíticos: relações profissionais e organização interna; práticas pedagógicas e percepções sobre o trabalho docente; e papel da coordenação pedagógica. Os resultados evidenciam

que as práticas docentes se constituem como práticas relacionais, atravessadas por contradições estruturais, mas sustentadas por vínculos, mediações e estratégias de cuidado que conferem sentido ao trabalho escolar. A partir da articulação entre formação humana omnilateral, escola pública como espaço contraditório e docência como prática ética, política e relacional, o estudo contribui para compreender como diferentes arranjos institucionais impactam o trabalho coletivo e os processos de coordenação pedagógica, apontando implicações para políticas educacionais voltadas ao fortalecimento das condições de organização e cooperação no interior das escolas públicas.

Palavras-chave: Escola Pública. Trabalho Docente. Coordenação Pedagógica. Práticas Pedagógicas. Relações Profissionais.

ABSTRACT
This article analyzes how educators from two municipal public schools in Goiânia, located in urban popular neighborhoods but with distinct structural conditions, organize professional relationships, distribute responsibilities, and construct pedagogical practices that sustain everyday school life. The study adopts a qualitative, descriptive-interpretative, and comparative approach, with ethnographic inspiration, based on interviews, observations, and field diary records. Sixteen educators participated in the research, including fourteen teachers and two pedagogical coordinators working in the early years of elementary education. The analysis followed an inductive process, identifying regularities and differences between the two schools and organizing the findings around three analytical axes: professional relationships and internal organization; pedagogical practices and perceptions of teaching work; and the role of pedagogical coordination. The results indicate that teaching practices are relational in nature, shaped by structural contradictions but sustained through bonds, mediation, and care strategies that give meaning to school work. By articulating the concepts of integral human formation, the public school as a contradictory space, and teaching as an ethical, political, and relational practice, the study contributes to understanding how different institutional arrangements affect collective work and pedagogical coordination, highlighting implications for educational policies aimed at strengthening cooperative conditions within public schools.

Keywords: Public School. Teaching Work. Pedagogical Coordination. Pedagogical Practices. Professional Relationships.

RESUMEN
Este artículo analiza cómo educadoras de dos escuelas municipales de Goiânia, ubicadas en barrios urbanos populares pero con condiciones estructurales distintas, organizan sus relaciones profesionales, distribuyen responsabilidades y construyen prácticas pedagógicas que sostienen la rutina escolar. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo-interpretativo y comparativo, con inspiración etnográfica, basada en entrevistas, observaciones y registros de diario de campo. Participaron del estudio dieciséis educadoras, entre ellas catorce docentes y dos coordinadoras pedagógicas, que actúan en los primeros años de la educación primaria. El análisis siguió un proceso inductivo, orientado a la identificación de regularidades y diferencias entre las dos escuelas, estructurándose en tres ejes analíticos: relaciones profesionales y organización interna; prácticas pedagógicas y percepciones sobre el trabajo docente; y papel de la coordinación pedagógica. Los resultados muestran que las prácticas docentes se configuran como prácticas relacionales, atravesadas por contradicciones estructurales, pero sostenidas por vínculos, mediaciones y estrategias de cuidado que otorgan sentido al trabajo escolar. Al articular la formación humana omnilateral, la escuela pública como espacio contradictorio y la docencia como práctica ética, política y relacional, el estudio contribuye a comprender cómo distintos arreglos institucionales impactan el trabajo colectivo y la

coordinación pedagógica, señalando implicaciones para las políticas educativas orientadas al fortalecimiento de las condiciones de cooperación en las escuelas públicas.

Palabras clave: Escuela Pública. Trabajo Docente. Coordinación Pedagógica. Prácticas Pedagógicas. Relaciones Profesionales.

1 INTRODUÇÃO

O enfraquecimento das políticas educacionais brasileiras, associado ao aumento das desigualdades urbanas e à instabilidade institucional, tem, nos últimos anos, ampliado as tensões que historicamente perpassam o cotidiano das escolas públicas. Essas transformações ecoam tendências internacionais, amplamente documentadas, nas quais a combinação entre austeridade fiscal, responsabilização docente e retração do Estado têm reconfigurado o trabalho educativo em diferentes sistemas escolares, tensionando as relações entre políticas curriculares, organização institucional e práticas docentes (Barbosa Moreira e Delgado, 2025; Brown, 2019).

Em estudos comparativos, autores como Brown (2019) e Hadjar et al. (2025) mostram que a intensificação das desigualdades e a pressão por resultados se associam a mudanças profundas nas rotinas escolares, na distribuição das responsabilidades e nas relações profissionais dentro das instituições.

No cenário brasileiro, essas dinâmicas assumem contornos específicos. A partir de 2016, reorientações políticas e administrativas alteraram a coordenação federativa, fragilizaram políticas de formação e ampliaram desigualdades entre redes e territórios educacionais. Análises de Ramalhete (2023) e Saviani (2020) demonstram que o período pós-2016 se caracteriza pelo reordenamento de prioridades estatais, pela descontinuidade de programas e pela expansão de agendas que combinam racionalidade neoliberal e moralização das práticas pedagógicas. Esses movimentos incidiram diretamente sobre o trabalho docente, deslocando para a escola responsabilidades que extrapolam sua função pedagógica.

De outro lado, pesquisas nacionais e internacionais têm reforçado que o *território* permanece uma categoria decisiva para compreender experiências escolares e condições de trabalho. Em diferentes contextos urbanos, o lugar onde a escola se insere molda expectativas, pressões e modos de funcionamento institucional (Érnica e Castilho, 2020; Ribeiro et al., 2023). Tal constatação dialoga com estudos que indicam a persistência de ecologias educativas desiguais, mesmo em sistemas altamente regulados, onde a localização socioespacial afeta relações profissionais, vínculos pedagógicos e a capacidade de coordenação interna das escolas (Barros et al., 2024; Érnica e Castilho, 2020; Gelbgiser e Alon, 2025; Hadjar et al., 2025; Ribeiro et al, 2023).

Entretanto, mesmo nas escolas situadas em bairros populares consolidados, e não necessariamente em territórios classificados como de alta vulnerabilidade, observam-se formas diferenciadas de organização interna, circulação de responsabilidades e construção de práticas pedagógicas. Ou seja, o território importa, mas os arranjos institucionais internos também são decisivos para explicar como o trabalho docente se estrutura na prática. Sob essa ótica, a própria configuração

física, estética e material da escola não funciona apenas como cenário passivo, mas atua como um elemento pedagógico ativo — um 'terceiro mestre' — capaz de mediar, constranger ou potencializar as interações e as rotinas ali desenvolvidas (Platas-Ferreiro et al., 2026).

Compreender o trabalho docente exige, portanto, deslocar o olhar das prescrições políticas para o cotidiano escolar, onde relações profissionais, vínculos afetivos, mediações e improvisos sustentam o funcionamento da escola. Estudos como os de Mendes et al. (2025) mostram que práticas de cuidado, resistência e reinvenção emergem com força em contextos de pressão institucional e escassez de recursos. Revelam que a docência é atravessada por dimensões éticas, emocionais e organizacionais que nem sempre encontram correspondência nas políticas formais.

É nesse cruzamento entre tendências globais, reconfigurações nacionais e dinâmicas locais que se insere a presente investigação. Desta forma, o presente artigo tem por objetivo analisar como educadoras de duas escolas municipais de Goiânia, situadas em bairros urbanos populares, mas com condições estruturais distintas, organizam suas relações profissionais, distribuem responsabilidades e constroem as práticas pedagógicas que sustentam a rotina escolar.

Ao adotar esse recorte, acreditamos que o estudo contribui para o debate sobre organização escolar e trabalho docente na rede pública, situando as análises locais em diálogo com discussões contemporâneas sobre precarização, responsabilização e reorganização do trabalho educativo em contextos globais (Biroli et al, 2020; Brown, 2019; Hadjar et al., 2025).

O artigo está organizado da seguinte forma: o referencial teórico apresenta as discussões sobre formação humana, escola pública e docência como prática ética e relacional; a metodologia descreve o percurso qualitativo da pesquisa; a seção de resultados analisa comparativamente as duas escolas; e, por último, apresentam-se as conclusões, articulando resultados com o referencial teórico e apresentando implicações, limitações e perspectivas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das práticas pedagógicas e das relações profissionais nas escolas públicas, exige um enquadramento teórico capaz de articular dimensões históricas, organizacionais e ético-relacionais do trabalho docente. Não se trata apenas de compreender ações e discursos isolados, mas de situá-los no interior de instituições trespassadas por contradições, demandas plurais e processos pedagógicos que se materializam no cotidiano das educadoras. O presente referencial organiza-se em três eixos complementares: *formação humana omnilateral, a escola pública como espaço contraditório, e a docência como prática ética, política e relacional.* Cada eixo ilumina aspectos distintos das dinâmicas analisadas nas duas escolas investigadas.

2.1 FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

A concepção de formação humana omnilateral, retomada a partir da tradição marxiana, estabelece um horizonte crítico fundamental para compreender a função social da escola pública. Em Marx (1983, 2004), a omnilateralidade expressa o desenvolvimento integral das capacidades humanas – sensíveis, cognitivas, práticas e afetivas – em unidade com as relações sociais e com o mundo historicamente produzido. Essa concepção rejeita a separação entre o trabalho manual e o intelectual, uma crítica desenvolvida por Frigotto (2024) e Saviani (2007) ao abordarem a fragmentação curricular e a dualidade estruturante da educação capitalista. Para o primeiro, a escola deve assegurar o acesso sistematizado ao conhecimento como condição para transformar a realidade, enquanto o segundo amplia o debate ao apontar que a omnilateralidade exige articular ciência, trabalho, técnica e humanidades, questionando as reformas baseadas em competências que esvaziam a dimensão formativa da educação.

Embora nenhuma das escolas estudadas opere em modalidades de formação integrada, a noção de omnilateralidade orienta a leitura das práticas docentes que buscam equilibrar cuidado, conhecimento, acolhimento e desenvolvimento de habilidades. Ela permite compreender por que as educadoras valorizam o planejamento, sentem-se tensionadas entre exigências institucionais e necessidades dos estudantes, e constroem práticas que visam responder à complexidade do cotidiano escolar.

Assim, a omnilateralidade funciona aqui como categoria heurística, que ilumina o caráter integral, contraditório e contextualizado das práticas pedagógicas observadas em duas escolas municipais, aqui denominadas ficticiamente de “Horizonte” (Escola A) e “Caminhos” (Escola B), como forma de preservar o anonimato das instituições investigadas.

2.2 A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO CONTRADITÓRIO: REPRODUÇÃO, DISPUTAS E RESISTÊNCIA

A escola pública é um espaço intrinsecamente contraditório. Ela é marcada por disputas sociais, desigualdades estruturais, políticas instáveis e expectativas divergentes sobre seu papel. Contudo, também abriga práticas de cuidado, solidariedade e reinvenção – elementos que emergem, sobretudo, das relações profissionais e da presença ativa das educadoras.

A perspectiva freiriana constitui ponto de partida sólido para compreender essa ambivalência. Para Freire (1996), não existe prática neutra. Afinal, toda ação educativa carrega um projeto de sociedade e expressa uma posição ética e política. A escola, enquanto espaço público, torna-se campo de disputas entre diferentes concepções de formação humana.

Nessa mesma direção, Gentili (2013) discute o avanço de políticas neoliberais que combinam responsabilização individual com a redução do papel do Estado, produzindo tensões permanentes na escola pública. Já Dussel (2016) enfatiza que espaços institucionais, dentre eles a escola, são perpassados por dilemas éticos, conflitos de legitimidade e tensões entre diferentes moralidades, aspectos evidentes nas expectativas que recaem sobre o trabalho docente.

Pesquisas nacionais recentes aprofundam esses debates. Peinado e Silva et al. (2025) demonstram como a instabilidade institucional e as desigualdades socioeducacionais moldam a organização do trabalho pedagógico. Em outro plano, Sartori e Ximenes (2024) evidenciam como discursos neoconservadores têm produzido pressões e vigilância moral sobre o trabalho docente, ainda que os educadores criem estratégias de resistência, apoio mútuo e defesa do caráter democrático da escola.

Nessa mesma direção, a literatura recente reforça que a precarização das condições organizacionais na escola pública e a intensificação do trabalho tendem a individualizar as respostas do professorado diante dos dilemas cotidianos (Andrade & Santos, 2026; Zen & Zanardini, 2026). Contudo, a coordenação pedagógica reemerge como um espaço de mediação ético-política e suporte relacional indispensável para rearticular a dimensão coletiva da docência (Santos, 2026; Ziesmann et al., 2026).

Embora as escolas analisadas neste estudo estejam situadas em bairros populares consolidados, e não em áreas de extrema vulnerabilidade urbana, suas dinâmicas internas expressam contradições próprias do sistema educacional brasileiro: escassez de tempo coletivo, pressões institucionais, sobrecarga e disputa por reconhecimento. Ao mesmo tempo, revelam práticas de mediação, cuidado e compromisso ético que reafirmam o papel da escola pública como espaço de resistência cotidiana.

Compreender a escola como espaço contraditório permite situar analiticamente os contrastes observados entre centralização (Escola A) e dispersão (Escola B), bem como interpretar os sentidos atribuídos pelas docentes às suas práticas.

2.3 A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA ÉTICA, POLÍTICA E RELACIONAL

Refletir acerca da docência, impõe reconhecê-la como prática que envolve escolhas, valores e vínculos humanos, permeados por dimensões éticas, políticas e afetivas. A perspectiva freiriana novamente oferece a chave interpretativa central, pois ensinar é um ato político e ético, cujo núcleo reside no reconhecimento da dignidade do outro e na responsabilidade compartilhada pela formação humana. É uma prática que se constrói na interação, na escuta e na abertura ao diálogo, elementos decisivos no cotidiano das escolas públicas. Essa dinâmica interativa e cotidiana atua diretamente no

desenvolvimento profissional, uma vez que a construção da identidade docente se edifica a partir das experiências, saberes e socializações que se processam no interior do espaço escolar (Sarceda-Gorgoso, 2017).

Vieira (2016) reforça que a ética docente emerge na relação concreta com estudantes e colegas, exigindo sensibilidade, reciprocidade e presença. Esse enfoque permite interpretar, por exemplo, a forte centralidade da coordenadora na Escola A, vivenciada pelas professoras como figura de confiança e apoio. Também permite compreender a horizontalidade mais distribuída na Escola B, onde os vínculos entre pares funcionam como recurso organizacional fundamental.

No campo político, Gentili (2013) e Deconto e Ostermann (2021) alertam para o risco de redução da docência a tarefas burocráticas ou tecnicistas, especialmente em contextos de responsabilização e intensificação do trabalho. Em contraste, os achados do presente estudo mostram educadoras que afirmam seu papel para além da técnica, mobilizando práticas de mediação, negociação e cuidado que sustentam o funcionamento das escolas.

É importante lembrar que a docência também é uma prática profundamente relacional. Ensinar envolve interpretar gestos, administrar conflitos, criar condições para a aprendizagem e sustentar a vida institucional. Ao mesmo tempo, essas demandas podem gerar efeitos significativos sobre o bem-estar e a saúde mental dos docentes, especialmente quando se acumulam responsabilidades, pressões institucionais e exigências emocionais no cotidiano escolar (da Silva et al., 2026). Essa dimensão relacional ilumina tanto o acúmulo de responsabilidades na Escola A quanto a circulação de apoios múltiplos na Escola B, aspectos que estruturam o próprio sentido que as educadoras atribuem ao trabalho.

Destarte, perceber a docência como prática ética, política e relacional foi fundamental para entendermos como diferentes arranjos institucionais moldam o cotidiano das educadoras observadas, influenciando os modos de funcionamento das duas escolas investigadas.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi estruturada para responder ao objetivo de analisar como duas escolas municipais de Goiânia organizam suas relações profissionais, práticas pedagógicas e processos de coordenação pedagógica. A investigação buscou compreender não apenas o que as educadoras dessas instituições fazem, mas também como interpretam e justificam suas ações diante das demandas cotidianas, das condições institucionais e das configurações relacionais presentes em cada escola.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, orientada por uma perspectiva descritivo-interpretativa e de caráter comparativo, adequada ao propósito de captar dinâmicas internas, sentidos atribuídos ao trabalho e modos específicos de organização escolar. A análise baseou-se no entendimento de que práticas docentes, vínculos profissionais e processos organizacionais emergem das interações cotidianas e das condições concretas de funcionamento das escolas públicas.

3.1 ABORDAGEM E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, possibilitando acompanhar o cotidiano escolar de forma próxima, sensível e contextualizada. Essa aproximação permitiu observar práticas, interações e formas de organização que dificilmente seriam acessíveis por instrumentos formais isolados.

A perspectiva interpretativa assumida neste estudo compreende o trabalho docente como prática relacional, margeada por fatores institucionais, organizacionais e emocionais. Desta forma, emergiram da própria documentação produzida no campo as categorias analíticas e os eixos de análise utilizados para interpretação, preservando a coerência entre objetivo e material empírico.

3.2 PARTICIPANTES E CAMPO DE PESQUISA

Participaram do estudo dezesseis educadoras, sendo quatorze professoras e duas coordenadoras pedagógicas, distribuídas em duas escolas municipais situadas em bairros populares e urbanamente consolidados da região norte de Goiânia, no Brasil. As escolas atendem estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e embora compartilhem diretrizes pedagógicas e características territoriais semelhantes, diferem quanto ao porte, à circulação de responsabilidades e à organização do trabalho docente. Esses elementos orientaram a escolha do campo, tendo em vista a coerência com o objetivo comparativo da pesquisa.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

O município de Goiânia, capital do estado de Goiás, no Brasil, apresenta um desenvolvimento urbano marcado por crescimento acelerado e desigual. Criada na década de 1930 como cidade planejada, a capital expandiu-se intensamente nas últimas décadas, impulsionada por fluxos migratórios internos e pela interiorização de atividades econômicas. Esse processo produziu territórios com infraestrutura consolidada e outros caracterizados por fragilidades socioeconômicas persistentes, o que repercute diretamente na composição das escolas municipais e nas demandas que recaem sobre elas.

A rede municipal de ensino acompanhou esse adensamento populacional, ampliando unidades, matrículas e responsabilidades administrativas e pedagógicas. Essa expansão ocorreu em um contexto no qual a desigualdade territorial afeta não apenas o acesso à escola, mas também as condições de permanência e o tipo de intervenção que o corpo docente precisa realizar no cotidiano. A heterogeneidade do território, que combina regiões centrais e bairros periféricos, impõe desafios logísticos, socioemocionais e pedagógicos, com impactos distintos no funcionamento de cada instituição.

Nesse cenário, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia adotou, em 1988, os *Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano* como diretriz estruturante da organização pedagógica. Essa proposta rompeu com a seriação tradicional e passou a organizar o percurso escolar em ciclos contínuos, fundamentados em princípios de formação integral, respeito aos diferentes tempos de aprendizagem, avaliação processual e valorização das experiências dos estudantes. Os ciclos buscam garantir maior continuidade no trabalho docente, diminuir retenções e promover práticas pedagógicas mais articuladas às necessidades reais dos alunos.

Do ponto de vista organizacional, a adoção dos ciclos colocou desafios para a gestão escolar, exigindo planejamento contínuo, espaços de trabalho coletivo e coordenação pedagógica atuante. Embora concebida como política de democratização e melhoria da qualidade, sua efetividade depende das condições materiais e das relações profissionais estabelecidas em cada escola. Em regiões vulnerabilizadas, por exemplo, a implementação dos ciclos se entrelaça com demandas sociais e emocionais mais complexas, que permeiam a prática docente e podem ampliar o desgaste das equipes.

Compreender adequadamente as dinâmicas das duas escolas investigadas requer situá-las nesse duplo contexto: de um lado, o desenvolvimento urbano desigual de Goiânia e suas repercussões no cotidiano escolar; de outro, a proposta pedagógica dos Ciclos de Formação, que orienta o trabalho docente. Não obstante, essa operacionalização depende de condições institucionais, vínculos profissionais e estilos de coordenação distintos, como os que emergem, de forma marcante, entre as Escolas A e B.

3.3.1 As duas escolas pesquisadas

As duas escolas municipais investigadas encontram-se na região norte de Goiânia, em bairros urbanos consolidados, com oferta de serviços públicos, infraestrutura razoável e características socioeconômicas heterogêneas. Ambas seguem as mesmas diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e adotam o modelo dos Ciclos de Formação, mas suas dinâmicas internas

diferem em aspectos relevantes para a compreensão do trabalho docente, da coordenação pedagógica e das práticas observadas.

3.3.1.1 Escola A: localização, porte e características estruturais

A Escola A está situada em um bairro tradicional da região norte, de caráter predominantemente residencial e com expansão comercial recente. O bairro possui aproximadamente 11 mil habitantes, com perfil populacional diversificado. Parte dos estudantes da escola reside na própria região; outra parte vem de áreas adjacentes, incluindo setores semiurbanizados.

A escola atende cerca de 690 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quadro do turno analisado compreendia gestão escolar, secretaria, apoio administrativo e oito docentes com formação superior, incluindo uma profissional especialista. Sua estrutura física é composta por 10 salas de aula, sala de informática, sala de leitura, secretaria, sala de coordenação, pátio aberto, cantina e estacionamento interno, com boas condições de conservação e sem registro de depredações.

3.3.1.2 Escola B: localização, porte e características estruturais

A Escola B localiza-se em um bairro populoso da mesma região administrativa, inserido no 57º subdistrito de Goiânia. Com aproximadamente 15 mil habitantes, o bairro possui infraestrutura consolidada, ampla rede comercial e presença de cinco outras instituições escolares, além de centro de saúde e clínicas particulares, registrando intensa circulação de pessoas e serviços.

Essa escola atende cerca de 660 estudantes nos turnos matutino e vespertino. Seu quadro funcional inclui gestão escolar, coordenação pedagógica e de turno, equipe administrativa ampliada e 18 docentes, entre graduados, especialistas e profissionais com título de mestrado. A estrutura física é composta por 13 salas de aula, laboratório de informática, quadra coberta, sala de leitura, sala de recursos, pátio coberto, cantina, estacionamento interno e horta escolar, utilizada tanto nas práticas pedagógicas quanto na alimentação.

3.4 PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A construção do material empírico articulou três procedimentos complementares, a saber:

a. *Observação participante.* Realizada em diferentes momentos do cotidiano escolar, incluindo sala dos professores, reuniões, intervalos, momentos de organização interna e interações entre os sujeitos da comunidade escolar. A observação permitiu captar práticas, dinâmicas relacionais e modos de funcionamento institucional não formalizados.

b. *Entrevistas semiestruturadas.* Foram entrevistadas oito educadoras. Três entrevistas foram gravadas com autorização das participantes; as demais tiveram suas falas registradas em diário de campo. O roteiro abordou percepções sobre organização escolar, coordenação pedagógica, práticas docentes, formação continuada e sentidos atribuídos à escola pública.
c. *Diário de campo.* Esse instrumento foi utilizado ao longo de toda a imersão, contemplando cenas, diálogos espontâneos, conflitos, gestos de cuidado, dúvidas e interpretações construídas pelas professoras e coordenadoras. Esse material permitiu articular ações observadas e sentidos produzidos, ampliando a densidade das interpretações.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise seguiu um processo indutivo, orientado pela identificação de regularidades e diferenças entre as duas escolas. O procedimento envolveu a leitura das entrevistas, observações e registros do diário de campo, a extração de unidades de significado relacionadas às práticas, percepções e modos de organização escolar, bem como o agrupamento temático dessas unidades em torno de três eixos analíticos definidos:

- relações profissionais e organização interna;
- práticas pedagógicas e percepções sobre o trabalho docente;
- papel da coordenação pedagógica;

Esse movimento analítico dialoga com abordagens de inspiração materialista-dialética, que compreendem a realidade social como processo histórico, contraditório e relacional, exigindo mediações constantes entre empiria e interpretação (Melo, 2023). A partir desse percurso, construiu-se a comparação sistemática entre a Escola A e a Escola B, destacando convergências, diferenças e implicações para o trabalho coletivo e para a coordenação pedagógica. Por fim, o procedimento permitiu compreender como as dinâmicas internas de cada escola influenciam práticas docentes, vínculos profissionais e sentidos atribuídos ao trabalho, mantendo a articulação entre descrição e interpretação.

3.6 RIGOR ÉTICO

O estudo observou integralmente os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas. Todas as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e consentiram formalmente em participar. Foram utilizados nomes fictícios e suprimidos elementos que pudessem identificar pessoas ou escolas. As observações foram realizadas mediante autorização da gestão escolar,

respeitando a rotina das unidades e assegurando que a pesquisa não interferisse no cotidiano. Todo o material coletado foi tratado com confidencialidade e utilizado exclusivamente para fins acadêmicos.

4 RESULTADOS

Relativamente ás dinâmicas relacionais, á coordenação pedagógica e ás práticas docentes, a escola A e a B apresentam realidades diferentes entre elas.

4.1 ESCOLA A: CENTRALIDADE DA COORDENADORA NA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

Na Escola A, a compreensão das relações de trabalho e das práticas pedagógicas passa, necessariamente, pela análise da coordenação pedagógica. A figura de Vera ocupa um lugar singular na dinâmica institucional. A pesquisa evidencia que "coordenadora" e "pessoa" Vera aparecem praticamente indissociáveis nas narrativas das docentes, reforçando um modelo de poder personalizado, no qual o cargo se confunde com a trajetória, o estilo e a disponibilidade afetiva da profissional.

Do ponto de vista das professoras, a coordenadora é descrita como alguém que acumula atributos de liderança, suporte técnico e cuidado pessoal. Em uma das entrevistas, a professora Emanuela destaca que a coordenação é *"bastante atenciosa e dinâmica"* e que está sempre pronta a atender às necessidades do grupo. Já a professora Célia sintetiza esse lugar ao afirmar: *"Ela é como uma mãe para todos nós"*, enfatizando dedicação e alegria como marcas de sua atuação. Observe-se que nesses relatos, a coordenadora aparece como referência afetiva e profissional, acionada tanto para orientações pedagógicas quanto para problemas cotidianos que ultrapassam o escopo estrito da função.

A pesquisa demonstrou que essa centralidade não decorre apenas de características pessoais, mas também de um arranjo institucional precário. Há escassez de espaços formais de trabalho coletivo, poucas ocasiões em que o grupo se reúne para discutir diretrizes, pensar problemas pedagógicos ou deliberar sobre o funcionamento da escola. Nesses raros momentos, é a própria coordenadora quem viabiliza a discussão e tenta articular saídas. O resultado é uma concentração de responsabilidades: Vera se torna a principal, quando não a única, instância de mediação entre professores, gestão e demandas institucionais.

Diante dessa configuração, a coordenadora é vista pelos docentes como *"uma mãe que resolve todos os problemas",* o que contribui para seu isolamento nas "infinitas atribuições" ligadas ao planejamento do trabalho coletivo. A dependência em relação à coordenação reforça a sobrecarga. Sem

um grupo de professores disposto a partilhar o fardo da divisão de tarefas e sem delimitação clara das atribuições do cargo, a tendência é que mais demandas convirjam para Vera.

Essa centralidade é uma espécie de "força gravitacional" exercida pela coordenadora sobre o corpo docente, que a percebe como ponto de encontro para questões de naturezas diversas. A coordenação funciona, assim, como *escala permanente:* para os professores que desejam participação mais ativa na vida da escola, ela é fonte privilegiada de informação e vínculo; para aqueles que preferem manter distância das questões coletivas, ela é o elo mínimo e indispensável com as exigências protocolares e burocráticas.

Ao mesmo tempo, a própria coordenadora se queixa da sobrecarga e da dificuldade em articular um eixo claro para o seu trabalho, dada a diversidade e a quantidade de solicitações diárias. Episódios observados na sala da coordenação ilustram essa rotina: Vera transita, em poucos minutos, entre cuidar de uma aluna machucada, intervir em um problema de indisciplina, substituir um professor ausente, encaminhar questões de infraestrutura e atender a demandas de familiares.

A Escola A, portanto, apresenta um modelo relacional em que a coordenadora ocupa posição absolutamente central na organização da vida escolar. A afetividade, o acolhimento e a liderança informal de Vera produzem vínculos fortes com o corpo docente, mas também alimentam uma dependência estrutural que limita a construção de um trabalho coletivo mais horizontalizado.

A pesquisa revelou que o trabalho coletivo na Escola A apresenta um desenho marcado por lacunas estruturais e pela ausência de espaços formais de planejamento e deliberação. A despeito de o regime de Ciclos de Formação pressupor articulação permanente entre professores, a rotina observada revela um cenário no qual as oportunidades de encontro e discussão são escassas, fragmentadas e insuficientes para sustentar um projeto pedagógico compartilhado. Essa falta de institucionalização do coletivo repercute diretamente na distribuição das responsabilidades e na dinâmica relacional da escola.

As professoras relatam que momentos de reunião pedagógica são raros e, quando ocorrem, concentram-se em pautas administrativas ou emergenciais, deixando pouco espaço para análise de práticas, acompanhamento de aprendizagens ou construção conjunta de estratégias. Como consequência, problemas recorrentes permanecem sem enfrentamento sistemático, estendendo-se por longos períodos. A ausência de uma agenda coletiva estável cria um ambiente em que decisões, dúvidas e conflitos tendem a ser encaminhados individualmente, aumentando a dependência de figuras específicas da gestão.

Nesse vazio institucional, a coordenação pedagógica torna-se o principal polo de mediação, recebendo demandas de naturezas diversas e funcionando como ponto de convergência para questões

que, em outras configurações escolares, seriam discutidas coletivamente. Professores recorrem à coordenadora para resolver desde situações de indisciplina até questões técnicas do planejamento, passando por organização de horários, disciplinamento de rotinas e encaminhamentos administrativos. Esse padrão produz uma personalização das demandas que fortalece a centralidade da coordenação, já abordada no subitem anterior, mas também sobrecarrega sua atuação e limita a autonomia do corpo docente.

Há, portanto, uma tensão evidente entre o *ideal de trabalho coletivo*, previsto nas diretrizes dos Ciclos, e a *prática individualizada* que se impõe no cotidiano. As professoras demonstram disposição para colaborar, mas a falta de mecanismos institucionais para organização do trabalho impede que essa disposição se transforme em prática consolidada. Em vez de partilharem problemas e definirem estratégias conjuntas, as docentes tendem a operar de modo isolado, acionando a coordenação como instância prioritária de apoio. Esse movimento reforça uma cultura escolar em que a corresponsabilidade é diluída e o planejamento coletivo dá lugar à resolução individualizada de demandas urgentes.

4.1.1 Práticas pedagógicas e sentimentos associados

As práticas pedagógicas na Escola A revelam um conjunto de percepções e sentimentos que ajudam a compreender como o corpo docente vivencia o planejamento, a execução das atividades e sua relação com as diretrizes institucionais. Três situações analisadas – *planejamento de aula, execução de tarefas não planejadas e relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP)* – constituem indicadores importantes dos modos como as professoras significam o trabalho cotidiano.

O *planejamento de aula* aparece como a prática mais valorizada, associada predominantemente ao sentimento de compromisso, acompanhado de sensações de desafio, identidade, segurança, orgulho, disposição e preparação. Esses dados apontam para uma forte identificação das docentes com o ato de planejar, concebido como eixo estruturante da eficácia pedagógica. O planejamento funciona, portanto, como um espaço de afirmação da identidade profissional e de reafirmação do sentido do trabalho docente.

Quando confrontadas com a execução de tarefas não planejadas, as professoras novamente recorrem ao sentimento de compromisso como eixo central, mas esse compromisso é tensionado pela presença expressiva da insegurança. A coexistência desses sentimentos revela a complexidade do cotidiano escolar: a necessidade de adaptar-se a imprevistos é reconhecida como parte da prática, mas produz instabilidade emocional e sensação de fragilidade técnica, sobretudo quando essas demandas emergem sem suporte institucional ou sem clareza sobre responsabilidades.

Já a relação com o *Projeto Político-Pedagógico da escola* é marcada majoritariamente pela indiferença, ainda que outros sentimentos – como identidade, tédio, desafio, cumplicidade e segurança – também sejam mencionados. Esse conjunto heterogêneo evidencia que o PPP não funciona como referência estruturante para o trabalho do grupo docente. Em muitos casos, ele aparece mais como instrumento burocrático do que como documento incorporado às práticas e às decisões pedagógicas, o que reforça a distância entre diretrizes institucionais e práticas efetivamente realizadas na escola.

A análise das três situações identifica uma regularidade: o compromisso docente permanece como sentimento dominante, mesmo em contextos desafiadores ou pouco organizados institucionalmente. Ao mesmo tempo, a presença de insegurança e indiferença demonstra que esse compromisso convive com tensões significativas, derivadas tanto das condições de trabalho quanto das lacunas organizacionais já discutidas em itens anteriores. Em outras palavras, o engajamento das professoras não elimina a experiência de desgaste, improviso e descontinuidade, mas se sustenta apesar delas.

Esse conjunto de elementos permite compreender a Escola A como um ambiente em que os vínculos pessoais sustentam grande parte do trabalho cotidiano. A centralidade da coordenação, a ausência de mecanismos coletivos sólidos e a convivência entre engajamento e instabilidade emocional configuram uma dinâmica relacional que mantém a escola operante, mas que também limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas, compartilhadas e institucionalmente orientadas. Trata-se de um modelo em que o funcionamento escolar depende mais de pessoas do que de processos, e no qual a força dos laços afetivos responde parcialmente à fragilidade das estruturas organizacionais.

4.2 ESCOLA B: DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS E ORGANIZAÇÃO COLETIVA

Na Escola B, a dinâmica relacional apresenta configuração distinta daquela observada na Escola A. Em vez de uma figura centralizadora que concentra demandas e mediações, há uma maior dispersão das responsabilidades, resultando em um modelo mais distribuído, no qual diferentes atores desempenham papéis relevantes no funcionamento institucional.

A coordenação pedagógica permanece como instância de referência, mas sua atuação não assume o caráter personalista identificado na Escola A. A pesquisa demonstrou que a menor centralidade desse cargo decorre de dois fatores principais:

1. a existência de uma equipe mais numerosa e com níveis variados de formação, incluindo docentes especialistas e mestres, ampliando a circulação interna de conhecimentos e práticas;

2. uma organização cotidiana em que docentes recorrem mais frequentemente uns aos outros antes de acionar a coordenação, seja para resolver dúvidas pedagógicas, seja para lidar com questões administrativas de menor complexidade.

Essa configuração cria um ambiente em que as relações profissionais tendem a ser mais horizontais, com maior distribuição das funções e menor dependência de uma única liderança. Informações circulam por canais diversos e, em muitos casos, decisões são tomadas no âmbito da própria equipe docente, sem necessidade de mediação direta da coordenação ou da direção.

Os relatos das professoras indicam que, na Escola B, há uma percepção mais forte de trabalho em equipe, ainda que essa noção não se traduza necessariamente em reuniões formais frequentes ou processos estruturados de planejamento coletivo. O grupo se apoia em interações cotidianas, muitas vezes espontâneas, e na troca entre colegas que dividem turmas próximas ou etapas de ensino correlatas. Nesses casos, a referência primária não é a gestão, mas os próprios pares, cujas experiências, sugestões e estratégias pedagógicas são consideradas recursos valiosos.

A dispersão das funções tem implicações diretas na circulação das responsabilidades. As professoras assumem, de forma mais distribuída, pequenas tarefas relacionadas à rotina escolar: organização de atividades, articulação de estratégias de sala de aula, encaminhamentos iniciais de conflitos, comunicação com setores administrativos e gestão de materiais didáticos. Essa pluralidade de pontos de apoio reduz a pressão sobre a coordenação e favorece uma atuação mais mediada, menos concentrada, ainda que coloque em evidência a ausência de processos coletivos mais sistemáticos e institucionalizados.

A percepção das docentes sobre a equipe reforça essa lógica de horizontalidade. Há reconhecimento de que o grupo dispõe de profissionais com formações diversas e capacidade de contribuir para o andamento das atividades, o que fortalece a confiança entre pares e amplia o repertório pedagógico compartilhado. A coordenação atua como orientadora geral, mas não como figura indispensável para cada tomada de decisão.

Essa dinâmica, porém, não elimina tensões. A ausência de centralização não significa presença de trabalho coletivo estruturado. Em alguns casos, a dispersão de responsabilidades resulta em fragmentação, com cada professor respondendo individualmente às demandas, sem articulação mais ampla com os demais. Ainda assim, o funcionamento geral da Escola B se sustenta por meio dessa multiplicidade de apoios e pela percepção de que a equipe possui autonomia para responder a problemas cotidianos.

A Escola B opera com uma estrutura relacional menos personalista e mais distribuída, na qual a coordenação não ocupa eixo gravitacional, e a circulação das responsabilidades decorre da interação entre os próprios docentes. Esse arranjo produz maior horizontalidade e apoio entre os pares, ainda que sem configurar um trabalho coletivo consolidado em termos institucionais.

4.2.1 Práticas pedagógica e sentimentos associados

As percepções das professoras da Escola B sobre sua prática pedagógica revelam um conjunto de interpretações marcado tanto pela valorização do trabalho quanto por críticas estruturais, relacionadas à formação continuada e à aplicabilidade das orientações institucionais. Os dados coletados mostraram que, embora o grupo demonstre compromisso com o planejamento, a organização das atividades e o aprimoramento profissional, há tensões importantes entre o ideário pedagógico e as condições reais de execução no cotidiano escolar.

O *planejamento pedagógico* é percebido como etapa indispensável para o desenvolvimento do trabalho, sendo associado à necessidade de organização e ao sentimento de segurança metodológica. As professoras relatam que o planejamento é espaço de preparação e reflexão, ainda que, em muitos casos, realizado de maneira individual ou em articulações pontuais com colegas próximos. O chamado "dia de estudo" – previsto como momento de aprofundamento pedagógico – nem sempre é suficiente para contemplar as demandas da rotina, levando parte do grupo a recorrer a estratégias informais, tais como: troca de materiais entre pares, consultas rápidas no corredor, adaptações emergenciais do conteúdo ou revisões de planos já existentes.

A questão da *formação continuada* emerge nas falas das professoras, especialmente entre docentes com maior tempo de carreira ou que possuem especialização e pós-graduação, com o reconhecimento explícito de sua importância. Entretanto, essa valorização convive com uma crítica recorrente: a baixa aplicabilidade prática da formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. As professoras referem-se a cursos e encontros como "espaços teóricos", por vezes distantes do cotidiano real da escola, caracterizados por orientações que nem sempre dialogam com as demandas concretas das turmas, com o perfil dos estudantes ou com as condições de trabalho. Em alguns casos, a formação é percebida como sobrecarga adicional, cuja implementação depende de adaptações não previstas pela própria política formativa.

As *estratégias de organização* do trabalho pedagógico também refletem esse movimento. A diversidade formativa da equipe – que inclui docentes mestres, especialistas e graduados – favorece trocas internas e criação de repertórios compartilhados, o que contribui para que a escola mantenha certa fluidez no desenvolvimento das atividades. Entretanto, como essas trocas não são

institucionalizadas, a prática pedagógica se configura majoritariamente como um mosaico de iniciativas individuais, conectadas apenas pela rotina escolar e não por processos coletivos sistemáticos.

Os *sentimentos predominantes* revelam uma relação ambígua com o trabalho docente. De um lado, aparecem sentimentos de compromisso, responsabilidade e envolvimento com os estudantes; de outro, surgem sensações de cansaço, frustração e inadequação quando as imposições institucionais colidem com a realidade material das salas de aula. Essa ambivalência evidencia que as professoras reconhecem a importância da prática pedagógica e se esforçam para realizá-la com qualidade, mas enfrentam constrangimentos organizacionais e limitações estruturais que impactam suas condições de trabalho.

Assim, as percepções sobre a prática pedagógica e a formação continuada na Escola B revelam um cenário em que o engajamento profissional convive com críticas às políticas formativas e às condições institucionais. A ausência de processos coletivos robustos, embora mitigada pela autonomia e pelo intercâmbio entre pares, impede que o grupo consolide uma prática pedagógica integrada, fazendo com que o trabalho se desenvolva, muitas vezes, em um equilíbrio delicado entre competência técnica, improviso e resiliência emocional.

4.3 COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS A E B

A análise conjunta das duas escolas investigadas evidencia que, embora inseridas em uma mesma rede municipal, orientadas pelos mesmos marcos legais e localizadas na mesma região da cidade, seus cotidianos institucionais se estruturam de modos profundamente distintos. As diferenças encontradas não derivam apenas das características físicas, do porte ou do perfil socioeconômico das comunidades atendidas, mas sobretudo dos arranjos relacionais e da forma como cada escola organiza o trabalho docente, distribui responsabilidades e constrói seus vínculos internos.

O contraste mais significativo diz respeito ao papel da coordenação pedagógica. Na Escola A, a coordenadora ocupa posição central na organização da vida escolar, atuando como articuladora de demandas, mediadora de conflitos e figura afetiva de referência. Essa centralidade confere estabilidade ao cotidiano, mas também produz dependência estrutural e concentra sobrecargas que limitam a autonomia coletiva. O funcionamento cotidiano torna-se altamente personalizado, sustentado mais pela presença de uma liderança individual do que por processos institucionais consolidados.

Na Escola B, ao contrário, a dinâmica profissional apresenta-se mais distribuída. A coordenação não funciona como eixo único de mediação, e as docentes recorrem com maior frequência aos colegas, construindo uma rede de apoios múltiplos. Essa horizontalidade favorece a circulação de

práticas e repertórios pedagógicos, mas, pela ausência de espaços coletivos formalizados, tende a produzir segmentações e fragmentar iniciativas que poderiam se transformar em projetos compartilhados de maior alcance.

As percepções sobre o trabalho pedagógico também reforçam essas diferenças. Na Escola A, sentimentos de compromisso convivem com insegurança e distanciamento em relação a documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico. A forte presença da coordenação compensa parcialmente lacunas estruturais, mas não substitui a necessidade de espaços coletivos de planejamento. Já na Escola B, há valorização explícita da formação continuada e do planejamento, ao lado de críticas à aplicabilidade das propostas institucionais e frustrações decorrentes da distância entre formação e prática.

As práticas pedagógicas, em ambas as escolas, revelam dedicação e esforço das docentes, mas se desenvolvem em cenários organizacionais muito diferentes: de um lado, centralização e personalização; de outro, dispersão e autonomia fragmentada. Em ambos os casos, a ausência de mecanismos institucionais robustos de trabalho coletivo limita a força das ações pedagógicas e a capacidade de construir referenciais comuns e sustentáveis.

De forma integrada, os achados indicam que as relações profissionais e a posição ocupada pela coordenação pedagógica constituem o eixo estruturante da experiência docente nas duas instituições. As condições materiais e territoriais importam, mas é a maneira como o trabalho é organizado – com maior ou menor hierarquização, com maior ou menor distribuição de responsabilidades – que define os sentidos atribuídos ao trabalho, os modos de colaboração e os limites do desenvolvimento pedagógico.

Assim, a seção de resultados demonstra que a efetividade das práticas escolares e das políticas educacionais depende menos de prescrições formais e mais das dinâmicas relacionais, dos modos de circulação das decisões e da existência (ou ausência) de espaços coletivos de escuta, corresponsabilidade e planejamento. É nesses interstícios – marcados por vínculos, tensões, improvisos e estratégias de funcionamento – que se produz o cotidiano das escolas públicas analisadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar como educadoras de duas escolas municipais de Goiânia, situadas em bairros urbanos populares, mas com condições estruturais distintas, organizam suas relações profissionais, distribuem responsabilidades e constroem as práticas pedagógicas que sustentam a rotina escolar.

A comparação entre as escolas A e B demonstrou que, embora situadas em bairros populares consolidados e submetidas às mesmas diretrizes da rede municipal, elas produzem arranjos institucionais distintos, sustentados por modos específicos de circulação de responsabilidades e de construção de vínculos.

Os resultados mostram que a *Escola A* opera por meio de uma forte centralização da coordenação pedagógica, que assume papel de referência afetiva, técnica e relacional para o corpo docente. Essa centralidade sustenta o funcionamento cotidiano, mas também produz dependência estrutural e sobrecarga, limitando o fortalecimento de práticas coletivas mais estáveis. Já a *Escola B* apresenta dinâmica mais distribuída, com circulação ampliada de apoios entre pares e maior autonomia docente. No entanto, essa horizontalidade convive com fragmentação e ausência de mecanismos institucionais de planejamento coletivo, dificultando a consolidação de projetos integrados de maior alcance.

Essas configurações distintas permitem compreender, de modo mais profundo, as tensões e possibilidades do trabalho docente nas escolas públicas. A análise evidencia que a *formação humana omnilateral,* enquanto categoria crítica, ilumina o caráter integral da prática das educadoras. Em ambas as escolas, o trabalho docente se realiza na articulação entre dimensões cognitivas, éticas, afetivas e organizacionais, expressas na valorização do planejamento, na mediação de conflitos, no acolhimento aos estudantes e na construção de vínculos que sustentam a rotina escolar. Tal articulação reforça que o ato de ensinar ultrapassa a dimensão estritamente técnica, aproximando-se da ideia marxiana de desenvolvimento humano integral.

A compreensão da *escola pública como espaço contraditório* também se confirmou ao longo da análise. A convivência entre sobrecarga e compromisso, entre autonomia e fragmentação, entre prescrição e improviso, reflete as disputas e limites que atravessam o cotidiano das escolas. A *Escola A* materializa contradições vinculadas à personalização da gestão e à concentração de funções; a *Escola B* expressa contradições relacionadas à dispersão de responsabilidades e à ausência de coordenação coletiva robusta. Em ambas, contudo, as práticas de cuidado, mediação e presença afirmam a escola como espaço que, apesar das tensões estruturais, ainda é capaz de produzir sentido, pertencimento e continuidade para as comunidades que atende.

Finalmente, a leitura da *docência como prática ética, política e relacional* mostra-se essencial para interpretar o papel das educadoras nas duas instituições. Na *Escola A,* a figura da coordenadora encarna uma ética do cuidado e da responsabilidade coletiva, enquanto na *Escola B* a rede de apoios entre pares indica uma ética relacional distribuída. Nos dois cenários, o trabalho docente aparece como prática que exige decisões, julgamentos e posicionamentos diante das condições materiais, das

expectativas institucionais e das necessidades dos estudantes. Trata-se de um trabalho que reitera, na prática, a defesa da dignidade humana, mesmo quando realizado sob pressões e lacunas organizacionais.

Os achados deste estudo sugerem algumas *implicações para as políticas educacionais.* Estratégias que dependem de planejamento coletivo encontram obstáculos distintos em cada contexto: na *Escola A,* é necessário enfrentar a personalização excessiva da coordenação; na *Escola B*, o desafio consiste em estruturar mecanismos de coesão e corresponsabilidade. Em ambos os contextos, fortalecer tempos, espaços e condições institucionais para o trabalho coletivo é condição fundamental para qualificar a ação docente e garantir a efetividade das políticas pedagógicas.

Como *limitações*, reconhece-se que o estudo se concentrou em duas escolas, com foco nas relações profissionais e práticas cotidianas, não abrangendo dimensões curriculares, resultados de aprendizagem ou processos de gestão mais amplos. Estudos futuros podem explorar as repercussões desses arranjos institucionais sobre o desenvolvimento profissional docente, a implementação dos Ciclos e a qualidade das interações pedagógicas.

Ainda assim, ao articular resultados empíricos e referenciais teóricos, o artigo contribui para a compreensão das escolas públicas como espaços vivos, nos quais contradições e possibilidades coexistem. As educadoras investigadas revelam, em seus gestos cotidianos, que o trabalho docente permanece como prática profundamente humana – ética, política e relacional – capaz de sustentar o funcionamento da escola, reinventar caminhos e produzir condições de permanência e aprendizagem mesmo diante de pressões institucionais e desafios históricos.

REFERÊNCIAS

Andrade, J. A. de, & Santos, S. A. dos. (2026). Trabalho docente na escola pública: adoecimento e a busca por qualidade de vida em meio à precarização do trabalho. *Educação em Análise, 11*, 1–30. https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54676

Barbosa Moreira, A. F., & Delgado, M. V. (2025). Currículo e docência: desafios ainda contemporâneos. *Revista Intersaberes, 20* (Especial), e25doe05. https://doi.org/10.22169/revint.v20.e25doe05

Barbosa, R. dos S., & Araújo, M. do R. S. (2026). La docencia universitaria como práctica formativa: racionalidades, tensiones e implicaciones para la formación inicial docente. *Revista de Geopolítica, 17*(1), e1418. https://doi.org/10.56238/revgeov17n1-156

Barros, J., Feitosa, F. F., & Araujo, A. S. (2024). Revisiting urban inequalities and segregation in Latin America: Progress within and beyond research traditions (Special section editorial). *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, 16*, e20240000. https://doi.org/10.1590/2175-3369.016.e20240000

Biroli, F., Vaggione, J. M., & Machado, M. D. C. G. (2020). *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina.* Boitempo.

Brown, W. (2019). *In the ruins of neoliberalism: The rise of antidemocratic politics in the West*. Columbia University Press.

da Silva, A. C., Pereira, W. F., Mota, F. L., Costa, S. P., Farias, M. R. D., Barreto, V. P., da Costa, J. S., & Dantas, S. C. dos S. (2026). Educación y salud mental docente: desafíos, prácticas e implicaciones en la vida escolar diaria. *Revista de Geopolítica, 17*(1), e1293. https://doi.org/10.56238/revgeov17n1-054

Deconto, D. C. S., & Ostermann, F. (2021). Dimensões práxica, ética e estética da formação docente: Uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. *Ciência & Educação*, 27, e21067. https://doi.org/10.1590/1516-731320210067

Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: Interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, *31*(1), 51–73. https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004

Érnica, M., & Castilho, E. C. (2020). Desigualdades educacionais em metrópoles: Território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação & Sociedade, 41*. https://doi.org/10.1590/ES.228514

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Frigotto, G. (2024). Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: A (des)conexão entre formação científica e política da juventude. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1*(24). https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17172

Gelbgiser, D., & Alon, S. (2025). Segregation, choices and inequality in educational outcomes: Evidence from revealed-choice data. *Demography, 62*(3), 1029–1058. https://doi.org/10.1215/00703370-11994413

Gentili, P. (2013). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação* (19ª ed.). Vozes. (Série Estudos culturais em educação).

Hadjar, A., de Moll, F., Alieva, A., & Seiler, S. (2025). The prevalence and impact of school segregation on educational outcomes in Europe and elsewhere. *International Journal of Comparative Sociology, 67*(1), 3-12. https://doi.org/10.1177/00207152251358854

Marx, K. (1983). *O capital* (Vol. 1). Abril Cultural.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo.

Melo, A. de. (2023). A dialética materialista: princípios, diálogos e pesquisa em Educação. *Práxis Educativa*, *18*, 1–19. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.20334.001

Mendes, A. S., Zart, A., Endres, G., Ribeiro, H. L., Ulrich, J., Hansen, L. C., Arens, M., & Arens da Luz, M. (2025). Saberes docentes em tempos de crise: Experiências de resistência e reinvenção. *Revista Aracê, 7*(4), 20505–20519. https://doi.org/10.56238/arev7n4-279

Peinado e Silva, A. P., Fernandes, M. N., & Ferreira dos Santos Paiva, M. (2025). Tecnologias digitais na escola pública: Reflexões sob a ótica do materialismo histórico-dialético. *Revista Leia Escola, 25*(2), 09–25. https://doi.org/10.35572/rle.v25i2.6547

Platas-Ferreiro, M. L., Santamaría Queiruga, O., & Abal Alonso, N. (2026). El ambiente como tercer maestro: Estudio de caso en una escuela de Educación Infantil. En *Aportes de la Psicología y la Educación al diseño de estrategias de intervención escolar* (pp. 7–13). Editorial Asunivep.

Ramalhete, M. P. (2023). Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). *Práxis Educativa*, *18*, 1–23. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.21380.043

Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., & Ayed, C. B. (2023). Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: Os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. *Educação e Pesquisa, 49*, e260580. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349260580por

Sarceda-Gorgoso, M. C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas, 30*, 281–300. https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016

Sartori, B. S., & Ximenes, S. B. (2024). Autocensura e resistência entre profissionais do magistério público do município de São Paulo: Relatos de pesquisa. *Revista Interinstitucional Artes de Educar, 10*(1), 742–763. https://doi.org/10.12957/riae.2024.82428

Santos, A. do N. (2026). Prescrição curricular e coordenação pedagógica na educação infantil: Sentidos, desafios e práticas docentes. *EccoS – Revista Científica*, (78), e30154. https://doi.org/10.5585/2026.30154

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 152–165. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012

Saviani, D. (2020). Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos e formas de resistência. *Roteiro, 45*, 1–18. https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512

Vieira, D. R. do V. e S. (2016). Docência: um desafio humano e político. *Revista Intersaberes*, *11*(23), 410–420. https://doi.org/10.22169/revint.v11i23.919

Zen, R. T., & Zanardini, I. M. S. (2026). Indicadores educacionais sintéticos: Controle e precarização do trabalho docente. *Estudos em Avaliação Educacional, 37*, e11824. https://doi.org/10.18222/eae.v37.11824

Ziesmann, C. I., Nogaro, A., & Duarte, C. V. (2026). Formação docente na era digital: práticas, desafios e saberes em transformação. *Revista Intersaberes, 21*, e26do101. https://doi.org/10.22169/revint.v21.e26do101