



1290000049



FE

TCC/UNICAMP P424a

SARAH CRISTINA PERON

**ANÁLISE DE ALGUMAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS

2000

SARAH CRISTINA PERON

**ANÁLISE DE ALGUMAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
a Graduação em Pedagogia da Faculdade
de Educação (UNICAMP), sob a
orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio
da Silva Leite.

Campinas

2000

Data de aprovação: Campinas, ____ de _____ de 2000.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
(orientador)

Profa. Dra. Clara Germana Sá Gonçalves Nascimento
(2ª leitora)

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P424a

Peron, Sarah Cristina.

Análise de algumas condições institucionais para
organização do trabalho pedagógico / Daniela
Finco. -- Campinas, SP : [s. n.], 2000.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas - Organização e Administração. 2. Escolas -
Planejamento. 3. Planejamento educacional. 4. *Gestão
escolar. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

*Aos profissionais da educação cujo
entendimento sobre a prática
pedagógica baseia-se na coletividade e
na democracia, para a consecução
efetiva de seus objetivos de
transformação.*

AGRADECIMENTOS

Pela conclusão deste trabalho, agradeço, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, deram suas contribuições para a realização desta pesquisa.

Ao professor Sérgio, orientador de todas as etapas desta caminhada, os meus mais sinceros agradecimentos, pelos ensinamentos sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho, pelo apoio perseverante e paciente, bem como pela simpatia e amizade especiais.

À professora Clara, meus agradecimentos, pela contribuição importantíssima ao meu trabalho, como leitora experiente e atenciosa.

Aos profissionais da Escola Salesiana São José, em especial a todos os amigos e amigas da 2ª fase, o meu muito obrigada, pelo crédito e abertura concedidos e pela ajuda imprescindível à concretização deste trabalho de pesquisa.

À FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo, meus agradecimentos, pela concessão da bolsa pesquisa.

Aos meus pais, Israel e Anadir, o meu eterno obrigado, pelo apoio incontestável à minha escolha pela profissão de educadora, bem como por serem a inspiração constante para a minha atuação, em todos os aspectos.

Ao Uiram, namorado de todas as horas, a minha sincera gratidão, pelo carinho, afeto e apoio e, principalmente, pela confiança e compreensão, em todos os momentos.

Aos meus amigos e às minhas amigas, todos e todas, companheiros e companheiras de turma, de Faculdade, de moradia, de trabalho, enfim, de todas as formas de convivência, o meu muito obrigada, pela amizade sem limites, e que, portanto, dispensa maiores descrições.

Ao Criador, a gratidão pela força imprescindível concedida a mim, para a concretização de mais esta etapa de minha caminhada pela vida na Terra.

Muito obrigada.

A educação "(...) não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios', a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo."

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A questão da gestão democrática	10
1.1. Gestão: das concepções tradicionais a uma proposta democrática.....	10
1.2. O professor reflexivo.....	14
1.3. O projeto político-pedagógico.....	17
1.4. As condições institucionais.....	20
1.5. A questão da avaliação.....	24
2. Objetivo	26
3. A pesquisa realizada	27
3.1. Descrição.....	27
3.2. Síntese dos resultados.....	30
4. As condições institucionais e o projeto pedagógico	40
4.1. Planejamento e desenvolvimento do projeto pedagógico.....	40
4.2. Espaços para discussão coletiva entre os profissionais.....	41
4.3. A questão das lideranças.....	46
4.4. A participação dos alunos e da família.....	53
5. Considerações Finais	56
6. Referências Bibliográficas	59

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer uma discussão a respeito de algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar, com vistas ao desenvolvimento de um processo coletivo, reflexivo e democrático de construção do projeto político-pedagógico da escola.

A discussão tem como base uma pesquisa de Iniciação Científica da autora na área, a qual se constituiu em um estudo de caso em uma instituição escolar da rede privada de Campinas, onde se procurou identificar, em sua estrutura, os fatores facilitadores e os fatores dificultadores da organização do trabalho pedagógico. A pesquisa teve como opções metodológicas de coleta de dados a observação de reuniões pedagógicas e entrevistas com um grupo de profissionais da escola.

Atualmente, pode-se afirmar que as formas hierarquizadas e individualistas de organização do trabalho pedagógico na escola acabam por atravancar o seu funcionamento adequado, visto que não contemplam o conhecimento, pelos profissionais que nela atuam, da complexidade da prática educativa, visto que nem todos participam da consecução de seus objetivos, mas apenas da execução das propostas pedagógicas. Reproduz-se, então, a típica forma capitalista de organização do trabalho: a dicotomia entre os que pensam e os que executam. Tais concepções não mais atendem as exigências da realidade atual, onde há a necessidade de formação de cidadãos conscientes e atuantes, para os quais seja possível a ação com vistas à transformação, possibilitando a superação das contradições existentes na sociedade. Tais contradições dizem respeito, principalmente, a uma distribuição injusta da renda, opressora da grande maioria da população.

Para a superação deste quadro, ou seja, da concepção tradicional de gestão e organização do trabalho pedagógico, é necessário que se delineie, na escola, um processo coletivo, reflexivo e democrático de construção e desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico, processo este que possibilite a atitude reflexiva do professorado, e que contemple as especificidades da realidade onde a escola está inserida. Um projeto político-pedagógico, portanto, deve ter clareza de seus fins e efetivar-se no cotidiano, não como uma proposta rígida e fechada, e sim como algo aberto às mudanças necessárias.

Com base nas concepções expostas anteriormente, destacam-se, como principais condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico a serem discutidas neste trabalho: a-) a organização de esquemas coletivos de

planejamento, garantidos por uma estrutura de reuniões pedagógicas e encontros periódicos entre os profissionais da instituição escolar, a qual deve estar prevista na agenda escolar; b-) a existência de lideranças seguras, ativas e possibilitadoras do trabalho coletivo e da autonomia do grupo de profissionais da escola; c-) a criação de canais efetivos de participação, no processo de elaboração e andamento do projeto político-pedagógico, dos alunos, como elementos centrais de todo o processo educativo, e da família, como importante conhecedora da realidade onde a instituição escolar está inserida, estando, portanto, ciente das necessidades a serem atendidas por ela.

Desta forma, pode-se afirmar que o processo de coletivização e democratização da elaboração e execução das práticas educativas estará contribuindo para a garantia de um ensino de qualidade para todos, atendendo a necessidade da formação efetiva de cidadãos conscientes e atuantes, necessidade esta claramente presente no contexto atual da sociedade.

1. A questão da gestão democrática

1.1. Gestão: das concepções tradicionais a uma proposta democrática

Nos últimos tempos, altas taxas de fracasso escolar têm tido incidência freqüente no ensino público brasileiro. Como se sabe, além dos fatores extra-escolares, são inúmeras as causas intra-escolares determinantes desta incidência, podendo as mesmas serem localizadas tanto em fatores pedagógicos que envolvem o trabalho educativo, quanto em fatores organizacionais que envolvem o funcionamento das instituições escolares, dentre outros. O presente trabalho enfocará estes últimos fatores, procurando analisar a influência dos mesmos no desenvolvimento de projetos pedagógicos centrados no trabalho coletivo e reflexivo de professores na instituição escolar.

Neste sentido, podem-se reconhecer, na maioria das instituições escolares, concepções tradicionais de gestão, e, conseqüentemente, de organização do trabalho pedagógico.

Nestas concepções, as esferas de decisão encontradas nos espaços escolares estão organizadas a partir de concepções individualistas de organização do trabalho, em detrimento das concepções coletivas envolvendo os membros da instituição. Os campos de atuação dos profissionais encontram-se divididos, segundo determinações que dizem respeito à hierarquização do poder e, conseqüentemente, manutenção de situações de dominação: reproduz-se a dicotomia entre os que pensam, planejam, elaboram, e os que apenas executam; tal dicotomia é típica das formas de produção capitalista.

Este modo de organização do trabalho tem origem na indústria, mais especificamente com o modelo taylorista de divisão do trabalho. Taylor (apud ZANELLI, 1992) difundiu a idéia da obtenção do lucro máximo com o mínimo esforço possível pelos detentores do capital, minimizando o bem estar do fator humano como elemento essencial neste processo. Neste modelo, a produção é parcelada, dividida entre os funcionários e setores, e cada um passa a ter uma função específica, participando, assim, de apenas uma limitada fração da globalidade de um determinado processo de produção. O trabalhador, desta forma, não visualiza o processo global de produção: é a gênese do trabalho alienado.

ZANELLI (idem), em um trabalho sobre a relação entre as necessidades formativas do psicólogo organizacional e as atividades de trabalho nesta área,

defende a **teoria de sistemas** (visão sistêmica) como uma abordagem que pode ser aplicada ao estudo das organizações. Segundo o autor, "*(...) a ênfase na interdependência dos fatores é central no enfoque de sistemas.*" (p. 38) Um sistema, então, seria composto por "*personalidades ou vários níveis da coletividade*" (p. 39), que "*constituem as unidades de interação*" (idem). Desta forma, afirma-se a possibilidade de uma realidade organizacional ser decomposta em partes, que possuem relações de interdependência entre si.

Segundo ZANELLI, a sociedade também poderia, dentro destas concepções, ser compreendida com um "*sistema maior, enquanto as organizações são seus subsistemas. A qualidade do funcionamento de suas partes implicará na adequação do funcionamento global.*" (p. 47). Assim, as partes de um sistema estariam sempre atendendo aos objetivos do todo.

Entretanto, o autor afirma que há críticas severas em relação a estas concepções. Tais críticas estariam relacionadas à impossibilidade de

"(...) considerar a ação intencional dos participantes da organização, às dificuldades em explicar os fenômenos da mudança social e do conflito organizacional e ao endossamento de uma sociedade caracterizada pelo utilitarismo consumista e materialista, em prejuízo da qualidade de vida humana coletiva." (p. 48)

Além disso, suas finalidades atenderiam "*(...) aos interesses de uma facção específica dos participantes nas organizações, em qualquer parte do mundo: os dirigentes ou detentores do poder dominante.*" (idem)

Portanto, segundo ZANELLI (p. 53), se o enfoque da teoria de sistemas for empregado na análise ou na gestão do sistema de ensino, os objetivos da educação acabarão por atrelar-se a objetivos definidos externamente ao contexto educacional, visando atender apenas aos interesses utilitaristas da sociedade capitalista, idealizados por uma minoria dos participantes do contexto social.

Deste modo, nas atuais organizações educacionais, as políticas curriculares, uniformes e inflexíveis, elaboradas e determinadas através de um processo centrado de tomada de decisões, bem como os dispositivos burocráticos de avaliação desenvolvidos pelos professores, transformados em meros cumpridores das propostas, diminuem as esferas de autonomia e responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização da didática e da organização escolar.

Esta forma tradicional de organização escolar tem como consequência, entre outras, a manutenção da ordem e da ideologia sociais vigentes, na medida em que

não permite a abertura de espaços onde se possa realizar a reflexão sobre o contexto social onde a educação atua. Tal contexto, desde há muito, apresenta características opressivas e massacrantes para uma maioria desprovida de recursos sócio-econômico-culturais, fruto de uma divisão da riqueza injusta, marcada por uma política de concentração de renda nas mãos de uma reduzida parcela da população. Pode-se afirmar que tais concepções estão baseadas em um modelo positivista, onde se ignoram as necessidades individuais e da maioria da sociedade, tornando o indivíduo um mero sujeito passivo das forças sociais externas, num processo de alienação e conformação em relação às normas sociais impostas.

Desprovida, assim, de ligação com a realidade onde atua e, conseqüentemente, desinteressada pelas possibilidades concretas de transformação da mesma, a tradicional organização institucional escolar é marcada pela incidência de altas taxas de fracasso escolar, pois o aluno não consegue ver, na educação assim estruturada, um sentido ou um benefício real à sua vida em sociedade. Desta forma, é possível afirmar que a atual organização escolar seria *um dos fatores* determinantes do fracasso e, conseqüentemente, da exclusão escolar.

Em um estudo a respeito do interesse de pesquisadores e profissionais da educação em pesquisas sobre fracasso e exclusão escolar, ARROYO (1992) destaca a importância de se

"(...) colocar as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional." (p. 47)

Existiria, na realidade, uma cultura da exclusão, que estaria materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, sendo a escola, há muito tempo, uma instituição seletiva e excludente.

Porém, este quadro necessita urgentemente de mudanças. A sociedade atual, organizada de forma complexa, tem exigido constantemente profissionais que consigam acompanhar o crescente processo de modernização tecnológica, onde o acesso consciente ao conhecimento e à informação são imprescindíveis para uma melhor qualidade de vida. Assim, o indivíduo precisa estar melhor "instrumentalizado" para o exercício da cidadania, especialmente no mundo do trabalho.

Desta forma, passa-se a exigir da escola uma maior qualidade para o processo educativo e, portanto, uma ampla reformulação de sua organização institucional. **Por exemplo**, no caso da **alfabetização**, já não se pode esperar que a escola forme apenas simples decodificadores da escrita, mas sim indivíduos que utilizem funcionalmente textos, orais e escritos, nos diversos gêneros. A exigência consiste na formação de um leitor e produtor de textos eficiente. É fundamental ressaltar que a leitura, juntamente com outros instrumentos de elaborações que o indivíduo faz acerca dos conhecimentos com os quais tem contato, é uma fonte importante de formação da criticidade no sujeito.

Resgata-se, então, a necessidade da escola, compreendida como uma instituição formada por docentes e administradores com o objetivo de possibilitar o exercício da cidadania, estruturar-se de maneira a atender às exigências surgidas devido às novas condições sociais e econômicas. Como afirma POPKEWITZ (1992), as exigências das sociedades modernas em relação às práticas educativas consistem na valorização do *"(...) pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores."* (p.40)

Desta forma, a busca de uma nova organização escolar, que torne esta instituição um instrumento de emancipação das camadas populares, a partir da produção e da democratização do saber, não consiste, segundo PIMENTA (1995), em

"(...) conceber previamente um tipo de organização escolar ideal, mas de garimpar no já existente os elementos que, fortalecidos, apontam para novas práticas, o que requer pesquisas, análises, observações e experimentação, conduzidas a partir da finalidade de colocar a escola como instância socializadora do saber para as camadas populares." (p. 23)

É evidente que um avanço em termos qualitativos na educação escolar, avanço este que possibilite o atendimento das novas exigências que nela recaem e o cumprimento de seu papel social de transformação, não pode ocorrer através do trabalho isolado de seus membros. O processo tradicional de estruturação da escola, marcado pela divisão do trabalho e pela não participação de todos na organização do trabalho pedagógico, torna-se inadequado. Pode-se afirmar, portanto, que o modelo tradicional de gestão é excludente, ou seja, a maioria dos indivíduos que aí se insere não participa dos níveis de decisão.

A inadequação deste modelo é confirmada por MOURA (1990), quando afirma que

“O educador deve possuir visão global do processo educativo, isto é, deve conhecer desde a realidade inerente ao processo educativo – a sala de aula – até o processo administrativo da escola. Ele tem de se constituir em sujeito de seu trabalho, rompendo assim com a divisão entre os que planejam e os que executam, apropriando-se do trabalho global da escola e contribuindo para a efetivação de uma nova qualidade de ensino.” (p. 30)

O desafio que se coloca, então, aponta para a superação do caráter individualista, através do **trabalho coletivo**, englobando todos os envolvidos no processo pedagógico, por meio de uma gestão democrática da instituição escolar.

É somente por meio de um trabalho ativo e coletivo dos educadores que se conseguirá superar as práticas e os conhecimentos inadequados, que acabam por empobrecer a dimensão social da ação destes profissionais.

1.2. O professor reflexivo

Com base nas questões apresentadas, pode-se assumir que, para a consolidação da gestão democrática na instituição escolar, o papel do professor que se delineia é o do **professor reflexivo** (SHÖN, 1992). Este novo profissional seria essencial para a superação de um saber escolar burocrático, institucionalizado, fechado, em favor de formas de organização centradas na **prática da reflexão sobre a ação e na ação**, coletivamente, envolvendo administradores, professores e alunos, tendo em vista a consideração dos objetivos da educação como produtora de conhecimentos.

Ao referir-se à grande importância da prática reflexiva dos profissionais envolvidos no processo educativo, SCHÖN (idem) destaca uma característica fundamental no ensino, no que diz respeito à atuação do professor. Defende que esta é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico, que só pode ser adquirido através da prática, pois trata-se não de um conhecimento sistemático, mas sim de um conhecimento tácito, pessoal, e que deve ser, ao mesmo tempo, coletivizado. Assim, os professores devem ter consciência de que possuem concepções sobre o ensino que determinam a sua prática, do mesmo modo que esta prática vai determinar transformações nessas concepções, de uma maneira dialética, dentro da dinâmica do processo educativo.

Parte-se do pressuposto de que a formação inicial dos professores é extremamente importante, porém não suficiente para o atendimento das exigências da sociedade, cada vez mais complexa, em relação à educação. Entende-se que é por meio de um processo ativo de reflexão sobre a prática que ocorrerá, também, o processo de formação contínua de professores. Esta formação, quando centrada no cotidiano real dos mesmos, proporciona reflexão sobre as implicações sociais, culturais e ideológicas desta profissão, dentro das diferentes concepções que se tem a respeito da educação.

Esta visão do processo de formação contínua também é defendida por KRAMER (1989). A autora afirma que

"(...) a efetiva formação do professor em serviço se dá através do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender esta mesma prática. A síntese vivido/estudado substitui, assim, os grandiosos, porém inócuos, 'eventos', 'treinamentos', 'capacitações', 'reciclagens' e estratégias congêneres, por um processo aparentemente lento e silencioso, porém mais mobilizador, crítico e ativo." (p. 204)

A formação inicial e a continuada devem ter como eixo de referência, então, o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Conforme NÓVOA (1992, p. 30), os professores devem ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação contínua: desde a concepção, passando pelo acompanhamento e regulação, até a avaliação.

GARCIA (1992) também confirma, em seus estudos, a necessidade de se perceberem as necessidades formativas dos profissionais em sua prática, a importância do processo de reflexão, como sendo uma nova tendência para a formação de professores, ressaltando o *"valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor."* (p. 53). Afirma, ainda, que a equipe docente deve ser *"participativa, flexível e ativa/investigadora"* (p. 54).

Desta forma, a profissionalização dos professores deve direcionar-se também para as questões sociais e filosóficas que aí estão envolvidas, a partir do momento em que se compreende a educação como ação social que não é neutra, e que contém certas concepções que permeiam as práticas dos profissionais docentes, que podem produzir, reproduzir ou transformar o contexto em que atuam.

DICKEL (1998), em um estudo a respeito da prática da reflexão, pelos professores, nas escolas onde atuam, busca contribuições em Zeichner, um outro

estudioso sobre o assunto, para comprovar o caráter político desta prática. Para este estudioso, “(...) *a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere. Nesse campo, não cabe a neutralidade e a imparcialidade.*” (idem, p. 42)

A prática da reflexão, no contexto educacional, remete-nos a esclarecer um outro conceito que é indissociável do conceito de professor reflexivo, elucidado neste estudo. Trata-se do conceito de *professor pesquisador*.

Como já ressaltado anteriormente, os professores produzem, na prática docente, um conjunto de conhecimentos e experiências que, segundo DICKEL (ibidem), pode e deve ser, para estes profissionais, o “(...) *ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.*” (p. 41) Assim, para a autora, a valorização dos saberes docentes originados na prática pedagógica, juntamente com a reflexão sobre os mesmos, na busca de soluções para os problemas e conseqüente aprimoramento desta prática, remete à formação do professor pesquisador.

Desta forma, refletindo coletivamente **sobre e na ação**, os professores estarão buscando a sua autonomia pedagógica e a sua emancipação em relação à racionalidade técnica. Esta concepção envolve o desprezo às suas experiências e a adoção, exclusivamente, das teorias e soluções apresentadas pelos especialistas das universidades, numa simples “(...) *aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática*” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 200), pelo fato de que o ato educativo tende a ser, algumas vezes, considerado “(...) ~~uma~~ *questão estritamente de aplicação de técnicas.*” (idem) Ao contrário deste quadro tradicional, universidades e escolas devem estar buscando estabelecer parcerias na prática da pesquisa educacional, onde os conhecimentos de ambas as instituições seriam aproveitados para o enriquecimento da prática educativa.

CAMPOS e PESSOA (ibidem) vêem com otimismo o estímulo à prática da reflexão na ação e a formação do professor pesquisador. As autoras afirmam que a tradicional

“(...) certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que as professoras e os professores devem enveredar para chegar a um lugar claramente definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada.”
(p. 185)

É importante ressaltar, porém, que todas as condições de que necessitam os professores no processo de formação continuada dependem de amplas reformas educativas que, por sua vez, estão diretamente ligadas à vontade política dos responsáveis pela área educacional no país.

Porém, não se pode deixar de considerar que o nível final de decisão deste processo ocorre na escola. Isto significa que a administração escolar deve garantir ao grupo de professores condições para o exercício da autonomia pedagógica, mesmo na ausência de diretrizes administrativas mais amplas. Por autonomia pedagógica entende-se a liberdade garantida ao grupo para a tomada de decisões coletivas a respeito dos objetivos e das práticas pedagógicas, bem como de sua formação continuada, sendo que estas decisões também devem ser compartilhadas pelo pessoal administrativo.

Ainda a respeito da prática da reflexão pelos professores, POPKEWITS (1992, p. 42) afirma que não é o bastante "(...) afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que se estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço." Assim, a sistematização da prática reflexiva, no processo de organização do trabalho pedagógico deve basear-se, na construção coletiva de um projeto educativo da escola, onde sejam visualizados todos os objetivos aos quais a educação se destina, na instituição à qual se refere.

1.3. O projeto político-pedagógico

Como já se afirmou anteriormente, não se pode pensar em trabalho coletivo e superação de práticas individualistas de trabalho sem uma sistematização dos conhecimentos práticos e teóricos a respeito da organização do trabalho pedagógico. Tal sistematização só é concretizada por meio da construção coletiva do projeto político-pedagógico da instituição escolar.

A necessidade da estruturação de um projeto de trabalho pedagógico da escola já era apontada por LEITE (1988), em pesquisa sobre a implantação de um projeto de alfabetização em um município da Zona Leste de São Paulo, na década de 70. Esclarece que o conceito de projeto pedagógico baseou-se, prioritariamente, em dois pressupostos:

"a-) a idéia de que o trabalho do corpo docente de uma escola deveria ser planejado e desenvolvido em torno de diretrizes pedagógicas comuns; b-) a idéia de que, para tanto, dever-se-ia repensar a organização dos docentes na escola, no sentido de abrir concretamente um espaço de planejamento e contínua reflexão sobre as práticas desenvolvidas, ambas atividades numa perspectiva coletiva." (p. 22)

MALAVAZI (1995), em pesquisa sobre a construção e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico em uma determinada instituição escolar, também reconhece a importância do processo de construção coletiva pois, segundo a autora, possibilita reunir as diferenças e semelhanças entre as concepções sobre prática pedagógica e educação existentes entre os profissionais da escola, concepções estas que exercem influência na organização do trabalho pedagógico da instituição.

Na mesma pesquisa, MALAVAZI (idem) acaba por afirmar a existência do projeto político-pedagógico como um instrumento de superação do tradicionalismo da organização escolar e, conseqüentemente, um caminho para melhorar a qualidade de ensino. A autora, que busca a confirmação de seus pressupostos em Gaudin, afirma que *"(...) planejar é utilizar o mesmo método com a diferença que, ao invés de contentar-se com o conhecimento e a explicação da realidade, o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova."* (p. 58)

Nesta perspectiva, é possível afirmar que um projeto político-pedagógico moderno baseia-se na organização do trabalho coletivo de professores e profissionais da educação, possibilitando que os mesmos discutam, decidam, executem, acompanhem e controlem o trabalho pedagógico. Este projeto deve ter clareza de seus fins e efetivar-se no cotidiano. Portanto, não se pode visualizar um projeto político-pedagógico como algo pronto, acabado, mas sim, entendê-lo como uma construção que depende do comprometimento político de profissionais competentes. Defende-se, assim,

"(...) o delineamento de uma ação intencional, com sentido explícito e compromisso definido coletivamente, ... a formulação em torno do projeto político-pedagógico afasta-se da concepção de planejamento de ensino estruturado com o objetivo de suprir exigências burocráticas desarticuladas das necessidades e exigências da escola, visando, em seu lugar, à formalização de proposta construída e vivenciada em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educacional." (PINHEIRO, 1998, p. 78)

Neste sentido, conclui-se que o projeto político-pedagógico assim pensado possibilita uma maior integração entre todos os setores da escola e uma crescente

autonomia de seus membros, por ser um espaço conquistado por todos. Sendo o elemento articulador do trabalho pedagógico, o projeto político-pedagógico é também

"(...) o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola. Assim, o projeto político-pedagógico e a autonomia são processos indissociáveis, como o é também a formação continuada como elemento que promove a competência do grupo." (CAVAGNARI, 1998, p. 99)

Para o trabalho coletivo de reflexão, discussão e avaliação sobre o cotidiano escolar, no processo de construção do projeto político-pedagógico, PINHEIRO (1998) identifica aspectos que se constituem, segundo a autora, em realidades diferentes em cada escola onde o processo ocorra, mas que, necessariamente, devem ser previstos. São eles:

- *Gestão escolar*

A gestão escolar é entendida como sendo

"(...) as finalidades, a estrutura, as relações e os procedimentos administrativos, definindo formas de hierarquia, controle e acompanhamento do processo e, principalmente, os mecanismos de participação da totalidade dos envolvidos no processo de decisão." (p. 79)

Segundo a autora, a construção participativa do projeto político-pedagógico só poderia efetivar-se com a superação de alguns entraves, como a excessiva burocracia e a falta de condições técnicas e materiais para a efetivação do trabalho. Além disso, seria importante também a consideração da realidade de vida e das necessidades e aspirações daqueles que usufruem da escola. PINHEIRO (idem) defende que a superação destes entraves traria benefícios,

"(...) de um lado, quanto ao aspecto administrativo, visto que define alternativas de solução próprias para os problemas de cada escola e estabelece a formação de níveis mais profundos de comprometimento com o próprio projeto; de outro, relativos ao aspecto político envolvido na ação administrativa, dado que a participação efetiva estabelece o fortalecimento institucional, funcionando como importante elemento de pressão social." (p. 80)

- *Currículo:*

A autora entende o currículo como sendo o conhecimento a ser transmitido na ação pedagógica, conhecimento este que está carregado de todas as *"(...) intenções e representações da escola na produção de sua identidade cultural."* (GOODSON, 1995, apud PINHEIRO, 1998)

Desta forma, todos os elementos contidos na elaboração do currículo, ou seja,

"(...) o aproveitamento do tempo escolar, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e programas, a definição de normas e padrões de comportamento, a escolha de técnicas, de procedimentos didáticos e de avaliação, assim como as intenções relativas aos aspectos valorativos e morais projetados pela escola" (p. 81),

devem ser organizados de maneira coletiva e reflexiva, para que o trabalho não se fragmente e para que se possam compreender as aspirações e projetos sociais que interferem na construção, estruturação e implementação deste currículo.

• *Avaliação:*

Concebida por PINHEIRO como sendo o *"(...) elemento dinâmico que perpassa todo o processo"*, e que é visto diante de dois aspectos:

"(...) o aproveitamento escolar do aluno, ou avaliação de aprendizagem/rendimento escolar, e a avaliação do plano de ação, englobando a revisão do processo de ensino e o próprio projeto em curso." (idem, p. 83. Ênfase adicionada na fonte.)

Segundo a autora, deve-se reverter o quadro tradicional de avaliação do aluno de forma racionalizada, seletiva e excludente. O trabalho de avaliação deve voltar-se, assim, para a revisão, reorganização e reconstrução da prática pedagógica, no que diz respeito ao aluno e também à revisão do plano de ação.

Como complemento para esta abordagem buscam-se, ainda em CAVAGNARI (1998), referências sobre as vantagens trazidas pela construção do projeto político pedagógico no que diz respeito aos próprios alunos, na medida em que estes são os sujeitos que usufruem das práticas educativas propostas por este projeto. Segundo a autora, sendo o projeto político-pedagógico concebido como um instrumento para a conquista da democratização do ensino e conseqüente melhoria de sua qualidade, este permite a construção de uma identidade coletiva entre os alunos, na medida em que vão sendo superadas as práticas individualistas, rotineiras e desinteressantes. Isto seria decorrente, assim, da *"(...) instalação de um verdadeiro 'clima educacional' na escola, quando todas as ações convergem para a efetivação do melhor aproveitamento escolar pelos alunos."* (p. 110)

1.4. As condições institucionais

É importante ressaltar o fato de que a escola está inserida num contexto burocrático do qual é dependente. Este contexto é um dos determinantes das

condições objetivas e subjetivas que perpassam as relações sociais de trabalho existentes em seu interior.

Nesta perspectiva, as reformas na organização do trabalho pedagógico, bem como a sua concretização, e a decorrente profissionalização dos docentes, só têm sentido se analisadas e formuladas tendo em vista as condições institucionais onde ocorrem.

A escola, bem como todas as concepções subjacentes a ela, pode estar voltada tanto para a mudança da realidade quanto para a manutenção da ordem vigente. Tradicionalmente, como já foi enfatizado neste trabalho, a burocracia escolar está voltada para o saber fechado, pronto, acabado, e que não permite aberturas, reflexões.

Portanto, os profissionais da educação que desejem reverter este quadro, através da execução de um trabalho reflexivo/coletivo para a construção do projeto político-pedagógico transformador, não poderão fugir da tarefa de reformulação das condições institucionais escolares onde desenvolvem o seu trabalho. Como afirma SCHÖN (1992),

"(...) o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão na ação seja possível." (p. 87)

Em pesquisas realizadas em escolas públicas estaduais paranaenses, através da implantação do projeto "Construindo a escola cidadã", CAVAGNARI (1998) constata a existência de alguns entraves na realidade escolar que constituem dificuldades no processo de construção do projeto político-pedagógico e conquista da autonomia da escola. Estes entraves seriam:

• *Rotatividade do corpo docente*

Percebe-se que os professores que ministram aulas em várias escolas, geralmente são os mais ausentes nas reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico. Este fato resulta em um desempenho fraco desses profissionais, além de um menor compromisso dos mesmos com a escola,

"(...) considerando que não conseguem identificar-se com o projeto ali construído. Com isso, as ações de muitos desses educadores tornam-se fragmentadas, uma vez que não estabelecem a relação de seu projeto pedagógico com o projeto mais amplo." (idem, p.99)

Em contrapartida, a autora constata que os professores com mais tempo de permanência na escola tendem a comprometer-se mais com o trabalho.

- *Falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores*

CAVAGNARI (ibidem) constata que, nas instituições pesquisadas, há pouco espaço garantido para as reuniões de grupo sobre as práticas escolares. Além disso, as poucas reuniões previstas em calendário não são bem aproveitadas, devido ao fato de que, nessas reuniões, são discutidas a maioria das questões administrativas, sobrando pouco tempo para as questões pedagógicas.

Desta forma, a autora constata que o tempo não é o único fator indispensável para a realização do processo de construção reflexiva/coletiva do projeto político-pedagógico da escola. É necessária, portanto, a existência de um espaço real e concreto para a realização de encontros que devem ser previstos na agenda escolar.

- *Fragilidade dos conceitos teóricos*

Notou-se, na pesquisa, que um conhecimento mais profundo da ciência da educação era atribuído somente aos pedagogos coordenadores das escolas. Constatou-se, assim, que o despreparo dos professores

“(...) quanto aos fundamentos da educação, como também em relação às formas de representação e participação nas ações colegiadas, é um elemento que entrava uma gestão escolar baseada na autonomia.” (p. 101)

CAVAGNARI (ibidem) constata, além disso, que o fato da construção do projeto político-pedagógico tratar-se de uma prática nova para a maioria dos professores também pode dificultar o trabalho, devido à pouca experiência desses profissionais.

- *A implantação apressada de novas políticas educacionais*

Segundo CAVAGNARI (ibidem), o tempo é reduzido para a assimilação de tantas mudanças legislativas na educação, mudanças essas que, muitas vezes, são bastante profundas.

A autora afirma que tal *“(...) realidade conduz ao enfraquecimento das propostas, uma vez que inovações exigem novas aprendizagens por parte de todos os envolvidos e, assim, de tempo institucional, tempo escolar e tempo político.”* (GADOTTI, 1994, apud CAVAGNARI, 1998)

Nesta mesma pesquisa, foi constatada a grande importância da administração da instituição escolar como determinante de um trabalho pedagógico de qualidade. Como afirma CAVAGNARI (ibidem), *“Uma coordenação e uma liderança seguras,*

competentes e criativas incentivam a participação e unificam as ações dos professores, favorecendo o crescimento do grupo e da escola.” (p. 109)

MALAVAZI (1995), abordando as condições necessárias à efetivação do projeto político-pedagógico, refere-se à Pistrak. Este educador russo apresenta algumas categorias que podem compor a organização do trabalho pedagógico no interior da escola. A autora chama a atenção acerca do momento e localização das abordagens teóricas de Pistrak. Porém, afirma que, apesar das diferenças de contexto, *“(...) a educação russa, principalmente após a Revolução de 1917, fez emergir um modelo de educação positivo para o restante do mundo.*” (p. 219)

São estas as categorias apresentadas por Pistrak:

- *Trabalho como organizador curricular*

Pistrak não se refere, aqui, à concepção capitalista de trabalho, e sim como *“(...) uma via de realização de atividades que resultem em conhecimento para o aluno.*” (MALAVAZI, idem, p. 219). Esta concepção resultaria em uma ligação mais efetiva entre teoria e prática, e uma maior aproximação dos conteúdos estudados à realidade cotidiana do aluno. Segundo MALAVAZI (ibidem), é essencial que o projeto político-pedagógico insira, no que diz respeito aos componentes curriculares, conteúdos que tenham, para o aluno, um significado e uma importância reais.

- *Unidade metodológica*

Nesta categoria de organização do trabalho pedagógico, Pistrak refere-se à importância de *“(...) se desenvolver com homogeneidade vários aspectos de um mesmo assunto de forma coletiva.*” (ibidem, p. 221). Ou seja, também deve ser objetivo do projeto político-pedagógico relacionar os conteúdos pedagógicos entre si, evitando a fragmentação de conhecimentos.

- *Auto organização dos alunos*

Pistrak defende a auto organização dos alunos percebida como necessidade por eles mesmos. Segundo o autor, uma escola onde esta organização não ocorra não terá êxito em seu trabalho. Por meio da criação de situações que envolvam o interesse dos alunos, há a necessidade de que *“(...) se atribuam funções e se democratizem decisões de forma a resultar para o aluno responsabilidade no fazer e no êxito de determinada atividade.*” (ibidem, p. 223)

- *Trabalho coletivo*

O trabalho organizado de maneira coletiva é de fundamental importância para a efetivação do projeto político-pedagógico da escola. Segundo MALAVAZI (ibidem, p. 224), para que a construção e efetivação do projeto sejam consideradas coletivas, é preciso que vários segmentos da escola, inclusive os alunos, participem deste processo.

1.5. A questão da avaliação

Na construção coletiva/reflexiva do projeto político-pedagógico, deve-se incluir o processo de avaliação como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do próprio projeto.

A avaliação, sendo entendida como um processo de emissão de julgamentos de valor sobre uma dada realidade, tomando-se como base a comparação dos dados reais com parâmetros ou referenciais (LUCKESI, 1984), está diretamente ligada à construção do projeto político-pedagógico. Segundo VILLAS BOAS (1998), a avaliação é a categoria do trabalho escolar que inicia e mantém o andamento adequado do projeto político-pedagógico, "*(...)por meio de contínuas revisões de percurso, e por oferecer elementos para a análise do produto final.*" (p. 180)

Desta forma, em relação ao desenvolvimento de projetos, o processo de avaliação dos mesmos deve se dar de forma contínua e formativa, configurando-se como um instrumento de apoio ao andamento do trabalho escolar em todas as suas dimensões. Portanto, durante todo o processo, devem ser analisados os fatores facilitadores ou os interceptores do trabalho estruturado, possibilitando, assim, as alterações necessárias e, portanto, a continuidade e efetivação do próprio projeto.

VILLAS BOAS (idem, p. 195) enfatiza, ainda, em sua abordagem sobre avaliação, a importância do planejamento da mesma, no que diz respeito ao esclarecimento de sua função, bem como à determinação das dimensões do trabalho a serem avaliadas, assim como quem o fará, e quais são os procedimentos mais adequados de registro e uso das informações coletadas. Além disso, a autora enfatiza a importância de se buscarem meios que possibilitem o envolvimento dos alunos na sua auto avaliação e na avaliação do trabalho pedagógico e, por fim, a reflexão fundamental de todo o processo: como usar as informações coletadas para replanejar o trabalho pedagógico da escola.

Na busca de **uma forma mais sistematizada de avaliação**, destaca-se a **pesquisa**, como instrumento de divulgação de dados e resultados obtidos com o

processo de avaliação de projetos pedagógicos, e também como possibilitadora da formação continuada de professores e de profissionais da educação em geral.

Considerando-se estes pressupostos, torna-se de fundamental importância que os educadores baseiem seus trabalhos na prática da pesquisa (BARBER, 1996, apud VILLAS BOAS, 1998).

“Vem evoluindo a discussão sobre a necessidade da utilização de práticas de investigação com os professores e até pelos professores, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e pessoal e como forma de valorização de sua ação.” (ibidem, p. 197, ênfase adicionada na fonte).

Por meio da pesquisa, dá-se a inclusão dos professores no processo de construção de conhecimentos sobre educação.

Atualmente, destaca-se a necessidade de se produzirem conhecimentos na área da gestão escolar, mais precisamente a respeito das concepções democráticas de gestão, com vistas ao trabalho reflexivo/coletivo de educadores na construção do projeto político-pedagógico da instituição escolar. Portanto,

“Ainda que entendido como processo único, analisar o percurso de uma escola no desenvolvimento de seu projeto pode sugerir reflexões e esclarecimentos úteis para o enriquecimento de propostas semelhantes em curso.” (PINHEIRO, 1998, p. 77)

2. Objetivo

A partir das reflexões teóricas expostas neste trabalho, definiu-se como seu objetivo a análise de **algumas** condições institucionais para o planejamento e desenvolvimento do projeto político-pedagógico na escola, com base em concepções coletivas e democráticas de organização do trabalho.

Este tema será abordado à luz dos resultados de uma pesquisa desenvolvida na área¹, a qual objetivou avaliar o trabalho de uma instituição cuja gestão e organização das práticas estavam baseadas nas concepções definidas anteriormente. Buscou-se identificar, com a pesquisa, os fatores facilitadores e dificultadores considerados fundamentais para o andamento e efetivação do projeto político-pedagógico da escola, visto que, como já foi enfatizado neste trabalho, os fatores intrínsecos à instituição escolar, no que diz respeito à sua gestão e organização do trabalho pedagógico, são, dentre outros, determinantes para o processo em questão.

Assim, uma instituição que demonstra estar se transformando, na medida em que adota concepções mais modernas de gestão e organização do trabalho, parece ter condições de fornecer informações sobre esta inovação, dada à sua própria experiência. Portanto, diante do momento atual pelo qual caminha a educação, onde inúmeras contradições relacionadas à gestão e organização do trabalho pedagógico escolar parecem travar a sua eficiência, é importante que se obtenham conhecimentos acerca de propostas e experiências inovadoras nesta área, para que os resultados positivos possam abranger um número cada vez maior de instituições.

¹ PERON, Sarah Cristina. (2000) *“Condições institucionais para o desenvolvimento do projeto pedagógico na escola democrática”* Trabalho de Iniciação Científica financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)

3. A pesquisa desenvolvida

Neste capítulo, é apresentada uma síntese da pesquisa desenvolvida, incluindo metodologia e principais resultados observados.

3.1. Descrição

A pesquisa foi realizada em uma escola de caráter privado e de ensino confessional, de porte grande, situada em um bairro de classe média de Campinas.

A escola está dividida nos seguintes setores de ensino: setor de Educação Infantil, setor de Ensino Fundamental – 1ª à 4ª série (1ª fase), setor de Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série (2ª fase), setores de Ensino Médio profissionalizante e não-profissionalizante, além de um Centro de Profissionalização para alunos carentes. No prédio também funcionam cursos superiores, pertencentes à organização de uma Universidade.

A instituição possui um corpo diretor dividido entre os aspectos administrativo e pedagógico. O setor de Educação Infantil, os setores de Ensino Fundamental e os de Ensino Médio possuem Coordenadores Pedagógicos próprios, responsáveis diretos pela organização do trabalho pedagógico de cada um destes setores. O contato entre o corpo diretor e os setores é realizado por meio de reuniões formais e, se necessário, informais, tendo como participantes, em algumas delas, outros segmentos de trabalho da escola, como a Orientação Educacional, por exemplo, além dos Coordenadores Pedagógicos e da Direção.

O setor escolhido para a pesquisa foi o de Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série (2ª fase). O motivo desta escolha foi a constatação, através de pesquisa bibliográfica, da existência de um processo de desenvolvimento e construção do projeto político-pedagógico neste setor, por meio da organização coletiva do trabalho. A análise destas condições constituiu o objetivo do trabalho de pesquisa.

O setor pesquisado possui, atualmente, um total de 735 alunos, divididos entre a 5ª e a 8ª série, nos períodos da manhã e da tarde. Trabalham neste setor, além dos funcionários de secretaria, inspetoria, biblioteca, limpeza, entre outros, duas Orientadoras Educacionais e dois Coordenadores Pedagógicos, estando estes últimos divididos entre os períodos da manhã e da tarde.

Participaram desta pesquisa os seguintes profissionais:

- todos os professores do setor, que participavam regularmente das reuniões formais. Destes, foram escolhidos 8, para serem sujeitos das entrevistas semi-dirigidas, onde foram coletados dados mais específicos, além daqueles coletados

na observação das reuniões. Dos 8 professores, 4 eram professores coordenadores de área (Ciências, Ciências Sociais, Comunicação e Expressão e Matemática) e 4 não eram coordenadores;

- os 2 Coordenadores Pedagógicos do setor, que participavam regularmente das reuniões, e com os quais foram realizadas entrevistas semi-dirigidas, onde foram coletados dados mais específicos do que aqueles coletados na observação das reuniões;
- as 2 Orientadoras Educacionais do setor, que participavam de algumas das modalidades de reuniões, e com as quais foram realizadas entrevistas semi-dirigidas, onde foram coletados dados mais específicos do que aqueles coletados na observação das reuniões;
- o Diretor geral da escola, com o qual foi realizada uma entrevista semi-dirigida, onde foram coletados dados mais específicos do que aqueles coletados na observação dos momentos citados anteriormente;
- os demais funcionários da equipe técnica do setor, como os inspetores, a secretária, a bibliotecária, entre outros, os quais estavam presentes em momentos formais ou informais observados;
- outros funcionários da escola como, por exemplo, pessoas responsáveis pelo Departamento de Comunicação e pela Pastoral de Educação, bem como outras pessoas convidadas, estando estes sujeitos presentes em momentos formais e informais observados.

A coleta de dados ocorreu de acordo com os objetivos fixados e com as opções metodológicas, centralizando-se na busca das condições institucionais percebidas como aspectos facilitadores ou dificultadores da organização da prática pedagógica da instituição.

Os dados foram coletados através de observações e de entrevistas, como se segue:

Observação de reuniões

Foram observadas as seguintes modalidades de reuniões: reuniões pedagógicas gerais mensais, reuniões semanais de coordenação de área, reuniões de conselho de classe e reuniões de entrega de notas aos pais. Uma caracterização mais detalhada do funcionamento e das especificidades de cada uma destas modalidades

de reunião pode ser encontrada no relatório final da pesquisa realizada.² Durante a observação, as principais ocorrências de cada uma das reuniões eram anotadas no Diário de Campo e, posteriormente, transformadas em matrizes de análise de dados.

Eram coletados dados a respeito:

- dos tópicos ou assuntos abordados, estando os mesmos relacionados ou não à organização do trabalho pedagógico e ao projeto político-pedagógico;
- das relações interpessoais entre os participantes da reunião - professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e funcionários, dentre outros, que eventualmente estivessem participando destas reuniões;
- das possibilidades de participação de todos os envolvidos na reunião: suas falas principais e seus silêncios e a consideração ou não das(os) mesmas(os) para a tomada de decisões;
- das resoluções finais sobre os assuntos tratados na reunião, e a participação dos membros da reunião nestas decisões;
- do tempo destinado a cada parte da reunião, e da viabilidade ou não deste tempo.

Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com os seguintes sujeitos: 8 professores (4 coordenadores de área e 4 não-coordenadores), as duas orientadoras educacionais, os dois coordenadores pedagógicos do setor e o diretor da escola. Uma descrição mais detalhada a respeito dos dados específicos coletados em cada uma das entrevistas pode ser encontrada no relatório final da pesquisa.³

A realização das entrevistas semi-dirigidas foi feita com base em roteiros pré estabelecidos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, gerando matrizes de análise de entrevistas.

As entrevistas foram previamente agendadas com os sujeitos escolhidos, de quem era solicitada a permissão para que a mesma fosse gravada, não havendo nenhuma recusa. A primeira entrevista foi usada para aferição do roteiro orientador, onde se constatou a adequação do mesmo aos objetivos propostos para a coleta de dados. Porém, no decorrer das demais entrevistas, foram adicionados itens de questionamento percebidos como importantes, na medida em que abriam possibilidade para a coleta de outros dados tidos como relevantes, de acordo com os

² idem.

³ ibidem.

objetivos da pesquisa. A necessidade deste novos dados foi constatada por meio dos outros procedimentos de coleta: observações de reuniões, leituras de planos de ensino e observações informais.

Foram coletados dados a respeito:

- das impressões dos profissionais a respeito da construção e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico do setor de 5ª à 8ª série, bem como de suas expectativas para com o trabalho estruturado, tendo em vista as condições institucionais existentes para tal;
- de suas impressões acerca da organização geral da prática pedagógica no setor, ou seja, do papel e da influência das principais modalidades de reuniões que envolvem o encontro entre o grupo todo dos professores e entre os professores da mesma área, objetivando a discussão a respeito da prática pedagógica, bem como de suas reflexões a respeito das demais esferas de decisão (coletiva ou não) a respeito desta prática;
- da sua participação nestas modalidades de reunião, no que diz respeito à influência e aos seus anseios, referentes a esta participação;
- das definições dadas pelos profissionais a respeito dos papéis atribuídos por eles às esferas de influência na organização do trabalho pedagógico: diretor, coordenadores pedagógicos, orientadoras educacionais, professores, os próprios alunos e pais/mães.

3.2. Síntese dos resultados

A análise das matrizes de observação de reuniões e das matrizes de entrevistas, elaboradas a partir dos dados coletados, teve como resultado um rol de categorias e sub-categorias de análise dos dados da pesquisa, as quais, de acordo com o objetivo proposto para o trabalho, foram divididas em **fatores facilitadores** e **fatores dificultadores** da organização do trabalho pedagógico do setor de 5ª a 8ª série da instituição pesquisada.

A seguir, será exposta uma síntese de tais fatores, para uma maior elucidação dos resultados da pesquisa na qual está baseado este trabalho. Cada fator compreende, portanto, o seu respectivo rol de categorias e sub-categorias definidas.

Fatores facilitadores

Inovações no sistema de planejamento e o processo de elaboração do projeto político-pedagógico do setor

Nesta categoria, estão compreendidos os dados que revelam as contribuições, apontadas pelos profissionais do setor, das inovações no sistema de planejamento da escola, as quais deram origem ao processo contínuo, coletivo e democrático de construção do projeto político-pedagógico.

Reuniões pedagógicas como espaço de avaliação e reelaboração

Nesta categoria, reúnem-se os dados que representam amostras das práticas de avaliação e reelaboração do trabalho pedagógico, nas diversas reuniões existentes no setor. Envolve quatro sub-categorias.

- Avaliação e planejamento das práticas.

Estão aqui os dados que demonstram momentos de avaliação de práticas pedagógicas em andamento, bem como o planejamento de novos procedimentos, mediante a identificação dos aspectos positivos ou negativos encontrados.

- Avaliação de projetos

Estão aqui os dados que demonstram momentos de avaliação de projetos temáticos, interdisciplinares ou não, em andamento no setor, bem como o planejamento de novos procedimentos, mediante a identificação dos aspectos positivos ou negativos encontrados.

- Avaliação de eventos e festas

Estão aqui os dados que demonstram momentos de avaliação das festas e eventos maiores, realizados no setor ou em âmbito geral da escola, bem como o planejamento de novos procedimentos, mediante a identificação dos aspectos positivos ou negativos encontrados.

- Avaliação de reuniões e encontros

Estão aqui os dados que demonstram momentos de avaliação de reuniões pedagógicas e encontros entre os profissionais do setor, bem como o planejamento de novos procedimentos, mediante a identificação dos aspectos positivos ou negativos encontrados.

Reuniões pedagógicas como espaço de organização e planejamento do trabalho escolar

Estão agrupados aqui os dados que demonstram a caracterização das reuniões como espaços de organização e planejamento do trabalho escolar, esteja este relacionado ao cotidiano do setor ou à prática pedagógica mais específica. Identificam-se duas sub-categorias.

- Organização do cotidiano escolar

Aqui estão os dados que demonstram momentos de organização e planejamento de procedimentos e questões gerais do cotidiano da escola, envolvendo a determinação de datas, horários, espaços, elaboração de documentos e orientações para procedimentos mais específicos.

- Organização da prática pedagógica individual e coletiva

Aqui estão os dados que demonstram momentos de organização e planejamento de práticas e procedimentos pedagógicos gerais, individuais ou coletivos, interdisciplinares ou não, a serem implementadas nas salas de aula ou em outros espaços educativos da instituição.

Reuniões pedagógicas como espaços de educação continuada dos professores

Estão reunidos aqui os dados que apresentam as reuniões pedagógicas como espaços efetivos de educação continuada de professores, mediante as discussões, as leituras e reflexões realizadas, além do fornecimento de materiais didáticos novos, propiciando um crescimento qualitativo à prática pedagógica. Inclui três sub-categorias.

- As leituras e a reflexão

Reúnem-se aqui os dados que demonstram momentos de discussão e reflexão a respeito de leituras realizadas pelos professores, sendo estas exigidas ou não pela escola, e a indicação da relação destas reflexões com a prática pedagógica cotidiana.

- Apresentação de materiais novos

Aqui estão reunidos os dados que demonstram o espaço da reunião pedagógica como um momento de atualização dos professores, mediante o fornecimento de novos materiais didáticos para os mesmos, como livros, revistas e outras publicações, bem como convites para encontros, palestras e congressos sobre temas relacionados à educação, que possam trazer benefícios às práticas destes professores.

- Discussões sobre o contexto social

Aqui estão reunidos os dados que demonstram o espaço da reunião pedagógica como um momento de observação, análise e reflexão, pelos professores e demais participantes, a respeito do contexto social onde se inserem as práticas educativas vinculadas pela escola, bem como as determinações deste contexto sobre estas práticas.

Reuniões pedagógicas como espaços democráticos e coletivos de tomada de decisões

Aqui estão reunidos os dados que denotam momentos de tomada de decisões coletivas e democráticas, diante de situações cotidianas, bem como de valorização destas intervenções. Identificam-se duas sub-categorias.

- Intervenções e participação dos professores

São os dados que revelam momentos de manifestações variadas dos professores durante as decisões que foram tomadas, bem como a valorização, registrada nos depoimentos, destas intervenções, caracterizadas como democráticas.

- Votações

Dados que ilustram momentos de uso da prática da votação, para a tomada de decisão.

Reuniões semanais de coordenação de área como espaços organizativos e o papel do coordenador de área.

Dados que apresentam as reuniões semanais entre os professores coordenadores de área, como espaços valiosos de organização do trabalho pedagógico, bem como demonstrem a importância do próprio cargo de coordenador de área. Inclui três sub-categorias.

- A vinculação entre os professores e a coordenação

Dados que demonstram o uso das reuniões de coordenação de área como espaços de discussão das dúvidas, divulgação das sugestões, solicitações e reflexão sobre as angústias do grupo geral de professores, trazidas à coordenação por intermédio dos coordenadores de área.

- Informações e decisões básicas

Dados que demonstram o uso das reuniões de coordenação de área como espaços de fornecimento de informações gerais sobre o funcionamento cotidiano do setor e da escola, bem como para a tomada de decisões básicas sobre este

funcionamento. Tais informações e decisões são passadas ao grupo geral dos professores pelos coordenadores de área.

- O coordenador de área e seu crescimento profissional

Dados que apresentam depoimentos dos coordenadores de área a respeito das contribuições desta função para o crescimento profissional dos mesmos, mediante a aprendizagem de novas práticas, principalmente relacionadas com os procedimentos organizacionais do trabalho pedagógico.

Encontros extraordinários como espaço de planejamento do trabalho pedagógico

Dados que confirmam a importância dos encontros extraordinários, em sua maioria informais, como espaços importantes para a discussão, elaboração e tomada de decisões a respeito das práticas pedagógicas.

Reuniões entre os segmentos de setor e outros segmentos da escola como espaço de planejamento do trabalho pedagógico.

Dados que confirmam a importância dos encontros entre segmentos do setor e outros segmentos da escola, como espaços para a discussão, elaboração e tomada de decisões a respeito do cotidiano da escola e das práticas pedagógicas. Dados que revelam o uso destas reuniões na busca da homogeneização do trabalho dos setores.

O coordenador pedagógico do setor e a organização do trabalho

Dados que confirmam o papel da coordenação pedagógica como principal eixo organizador do trabalho educativo do setor. Dados que demonstram a atuação da coordenação pedagógica como fornecedora das principais diretrizes e orientações para o direcionamento e andamento do trabalho pedagógico e cotidiano do setor.

A orientação educacional e o trabalho pedagógico

Dados que demonstram a atuação da orientação educacional como integrante e facilitadora da organização do trabalho pedagógico do setor. Inclui três subcategorias.

- Trabalho com alunos

Dados que demonstram a atuação da orientação educacional no atendimento aos alunos que apresentem problemas ou especificidades em âmbito escolar,

referentes à indisciplina, dificuldades de aprendizagem ou outras questões, envolvendo solicitações de atendimento pelos próprios alunos. Dados que demonstram os benefícios trazidos por este atendimento ao andamento do trabalho pedagógico.

- Fichas de acompanhamento

Dados que denotam a importância dos registros feitos em sala de aula, a respeito das ocorrências com os alunos, escritos nas fichas individuais de acompanhamento dos mesmos. Dados que demonstram a utilidade destes registros para o atendimento dos alunos e das famílias dos mesmos, pela orientação.

- Trabalho com a família

Dados que denotam a busca de integração do trabalho escolar com as aspirações da família do aluno, bem como a solicitação da presença desta no auxílio para a solução de problemas pertinentes ao aluno.

A Direção e o trabalho pedagógico

Dados que demonstram a atuação, as determinações e contribuições trazidas pela direção geral da escola, para o trabalho pedagógico e cotidiano do setor. Inclui cinco sub-categorias.

- Facilitação da autonomia

Dados que revelam uma atuação da direção no sentido de possibilitar a autonomia dos educadores para a tomada de decisões mais específicas do setor.

- Apoio às idéias do grupo de professores

Dados que demonstram o apoio da direção às idéias e propostas do grupo de professores do setor, desde que haja a concordância entre estas idéias e a linha filosófica da escola.

- Facilitação da organização infra-estrutural

Dados que demonstram os cuidados da direção com o fornecimento de condições materiais e de infra-estrutura, que facilitam o trabalho do setor.

- Priorização das discussões pedagógicas

Dados que demonstram relatos sobre uma preocupação prioritária da direção a respeito das questões pedagógicas, e os benefícios trazidos por esta prática.

- Garantia do trabalho coletivo e planejamento participativo

Dados que demonstram preocupação da direção a respeito da estruturação do trabalho coletivo no âmbito geral da escola, bem como das práticas de planejamento participativo na elaboração do projeto pedagógico da instituição.

Os alunos e sua influência

Dados que demonstram a atuação dos alunos enquanto segmento que exerce influência no processo de elaboração e avaliação das práticas pedagógicas, caracterizando-se como fonte de decisão, mediante a observação e a consideração das suas características. Dados que demonstram a consideração das reações dos alunos mediante as práticas pedagógicas implementadas, para a reelaboração ou a continuidade das mesmas. Dados que comprovam a consideração às reflexões dos alunos sobre si mesmos e sobre seus professores.

Religião e dinâmicas de confraternização e sua influência no grupo

Dados que demonstram a religiosidade nas práticas de confraternização entre os profissionais e como fator de união e amizade no grupo.

Fatores dificultadores

Insatisfação com a organização geral das reuniões

Dados que apresentam comentários ou inferências sobre o descontentamento dos professores do setor em relação à maneira como estão estruturadas as reuniões pedagógicas, no que diz respeito aos horários, aos dias da semana, aos temas e à divisão dos participantes. Identificam-se quatro sub-categorias.

- Desmotivação dos professores

Dados que demonstram a desmotivação dos participantes com as reuniões, em razão da forma pela qual estão estruturadas, o que acaba não atendendo aos interesses dos professores e demais profissionais.

- Necessidade de reuniões específicas

Dados referentes a comentários e observações que demonstram a necessidade, sentida pelos professores, de reuniões que abordem assuntos mais específicos, de cada série, área ou disciplina, para que a organização do trabalho pedagógico aconteça de forma mais eficiente.

- Resistência da coordenação geral

Dados que demonstram a resistência da coordenação geral do setor em acatar e viabilizar as propostas de mudanças na estrutura organizativa das reuniões, solicitadas pelos professores. Dados que revelam uma ausência de decisões democráticas, em relação a alguns aspectos que são previamente definidos por este segmento.

- Necessidade de participação de outros segmentos

Dados que demonstram o reconhecimento da necessidade de participação de outros segmentos do setor e da escola em geral, como a Orientação Educacional e a própria Direção, nas reuniões pedagógicas.

Dificuldades com a organização temporal das reuniões

Dados que demonstram as dificuldades sentidas pelos professores e demais profissionais do setor, em relação à organização temporal das reuniões, principalmente em relação aos problemas de insuficiência de tempo para o tratamento de questões consideradas importantes. Inclui três sub-categorias.

- As questões informativas

Dados que demonstram a preocupação dos participantes das reuniões em relação aos prejuízos causados pelo grande tempo gasto com informações e orientações gerais a respeito do cotidiano da escola, sobrando pouco tempo para as questões pedagógicas, específicas ou gerais.

- As dinâmicas de confraternização

Dados que demonstram a preocupação dos participantes das reuniões, principalmente as pedagógicas mensais, em relação grande tempo gasto com atividades de confraternização, religiosas ou não, o que acaba prejudicando o tratamento das questões pedagógicas específicas, para as quais resta sempre um tempo insuficiente.

- Prejuízos para a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo

Dados que demonstram a preocupação dos participantes das reuniões em relação ao pouco tempo destinado, nestes espaços, para o tratamento de questões relacionadas ao trabalho coletivo e aos projetos interdisciplinares entre as séries, disciplinas ou áreas, trabalhos estes que, por sua própria natureza, exigem momentos de organização entre os professores.

Dificuldades com o desenvolvimento de projetos coletivos

Dados que ilustram as dificuldades, sentidas pelos professores, em relação à viabilização e o desenvolvimento adequado de projetos interdisciplinares e coletivos. Identificam-se duas sub-categorias.

- Resistência dos professores

Dados que demonstram a resistência, de alguns professores, em desenvolver propostas dos colegas referentes a trabalhos interdisciplinares e coletivos, em razão, principalmente, da preocupação com o cumprimento dos conteúdos previstos para determinados períodos do ano.

- Decisões não-coletivas e não-democráticas

Dados que demonstram a dificuldade dos professores em cumprir adequadamente as propostas de trabalho e projetos interdisciplinares, cuja implantação não tenha sido, verdadeiramente, uma decisão coletiva e democrática do grupo.

A questão da remuneração

Dados que demonstram a insatisfação dos professores e demais funcionários do setor em relação à falta de remuneração adequada de certos trabalhos, assim como a não-provisão de recursos importantes para o andamento do trabalho pedagógico. Inclui duas sub-categorias.

- Problemas com a remuneração de horas extras de atividades

Dados que demonstram a insatisfação dos professores e demais funcionários do setor em relação à não-remuneração dos mesmos pelos trabalhos e atividades realizados em horas extras à sua carga horária de trabalho.

- Problemas com os recursos materiais

Dados que demonstram a preocupação dos professores em relação à falta de provisão de alguns recursos materiais necessários para o andamento adequado do trabalho pedagógico.

O controle disciplinar como prioridade

Dados que demonstram a grande preocupação de alguns profissionais em relação ao controle disciplinar dos alunos, em detrimento da preocupação com as questões de ensino-aprendizagem. Inclui duas sub-categorias.

- Transferência dos problemas para a família

Dados que demonstram uma constante solicitação da presença da família na escola, para o auxílio na solução de problemas relacionados ao controle disciplinar dos alunos, problemas estes que, muitas vezes, poderiam estar sendo resolvidos apenas no âmbito da escola.

- Rotulação dos alunos

Dados que revelam a prática da rotulação dos alunos pelos professores, levando em conta apenas a questão disciplinar, em detrimento de seus aspectos positivos.

Participação restrita dos pais

Dados que revelam uma preocupação dos profissionais do setor em relação à necessidade de uma maior participação dos pais no âmbito escolar, participação esta que traria contribuições para o andamento adequado do trabalho pedagógico. Inclui duas sub-categorias.

- Falta de espaço para a participação nas questões pedagógicas

Dados que ilustram uma preocupação dos profissionais do setor em relação à necessidade de maior participação dos pais no que diz respeito às discussões sobre a prática pedagógica do setor, participação esta que, através de opiniões, sugestões e críticas, traria uma importante contribuição para o andamento do trabalho pedagógico, na medida em que se buscaria aproximar este trabalho às aspirações das famílias.

- Pais como críticos não-conhecedores da realidade

Dados que demonstram a insatisfação dos professores em relação às críticas destrutivas trazidas pelos pais em relação ao trabalho da escola, e que demonstrem um desconhecimento destes em relação aos verdadeiros objetivos e às práticas pedagógicas.

Direção: distância das discussões do setor

Dados que revelam uma preocupação dos profissionais em relação aos efeitos do distanciamento da direção em relação às discussões sobre o trabalho pedagógico, ficando a mesma somente com as decisões finais em relação à aprovação ou não das propostas encaminhadas até ela. Dados que revelam uma certa restrição, por parte da direção, às decisões democráticas, visto que não há possibilidade de interferência dos educadores em alguns aspectos que são previamente definidos.

4. As condições institucionais e o projeto pedagógico

Pretende-se, neste capítulo, apresentar a análise de algumas das principais condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico na escola. Esta análise terá como base a pesquisa⁴ já citada anteriormente; abordará os principais aspectos facilitadores da organização do trabalho pedagógico, identificados a partir da análise dos dados, bem como os fatores dificultadores desta organização, os quais também puderam ser delimitados, durante a pesquisa.

4.1. Planejamento e desenvolvimento do projeto político-pedagógico

“Então, hoje, para nós, é muito tranquilo sentar e falar, como se desenvolve um projeto dentro de um projeto maior, a importância de uma temática central para o ano, da importância de projetos ligados a esta temática central, da importância de se criar e se decidir coletivamente este projeto, quer dizer, são pilares que sustentam o projeto pedagógico.” (trecho de entrevista com coordenador pedagógico)

Foi possível constatar avanços na organização do trabalho em termos de inovações no processo de planejamento e desenvolvimento do projeto político-pedagógico do setor escolhido para a pesquisa, na medida em que ocorreu a implantação de uma proposta de trabalho que possibilitasse tais avanços. Este processo pode ser caracterizado como contínuo e coletivo. Em sua fala, durante entrevista referente à pesquisa, um dos coordenadores pedagógicos do setor afirmou que, há muito, sentia incômodos em relação ao sistema tradicional de planejamento e resolveu, por meio de propostas e avaliações constantes entre os profissionais, inovar este sistema, através de mudanças em sua organização. Destacou, ainda, que o grupo de profissionais do setor percebeu, após um período de implantação, que estavam, de fato, construindo o seu projeto político-pedagógico, e não apenas mudando o esquema de planejamento até então existente.

O processo antigo e as inovações no esquema de planejamento do setor também foram destacados na fala de uma outra professora:

“Era acostumada a trabalhar de outra forma, às vezes você copiava o objetivo do livro didático, todo mundo fazia assim. Não, aqui, eu nem me lembro, porque quando eu vim, naquele ano já começou. Eu não me lembro o ano, se foi em 90... Mas a gente fazia um planejamento diferente. Fazia, sim, tinha reuniões de início de ano, mas não era nesse esquema, era num

⁴ ibidem

esquema mais antigo. Aquele mais tradicional, mesmo, de planejar conteúdo, sabe, e que estratégia você vai usar, objetivo geral, objetivo específico, só. E avaliação, e pronto. Não se discutia muito, nem projetos mais amplos, nem intredisciplinaridade, não se falava nisso naquela época.” (trecho da entrevista com professora)

Complementando, a professora afirmou que, hoje, o processo de elaboração do projeto político-pedagógico e o planejamento são instrumentos de registro, consulta e apoio aos professores. Destacou, ainda, a prática reflexiva e avaliativa trazida pela elaboração de atividades para cada conteúdo, bem como a busca dos “para quês” de cada uma delas.

Concebendo-se a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola como processo imprescindível para a sistematização dos conhecimentos práticos e teóricos a respeito da organização do trabalho pedagógico, para a superação das práticas individualistas, pode-se confirmar a constatação de tais avanços no setor pesquisado.

Desta forma, um projeto político pedagógico, tendo clareza de seus fins e efetivando-se no cotidiano, não pode ser visualizado como algo pronto e acabado, mas sim, entendido como uma construção que depende do comprometimento político de profissionais competentes. Defende-se, assim,

“(...) o delineamento de uma ação intencional, com sentido explícito, e compromisso definido coletivamente,... a formulação em torno do projeto político-pedagógico afasta-se da concepção de planejamento de ensino estruturado com o objetivo de suprir exigências burocráticas desarticuladas das necessidades e exigências da escola, visando, em seu lugar, à formalização de proposta construída e vivenciada em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educacional.” (PINHEIRO, 1998, p. 78)

4.2. Espaços para discussão coletiva entre os profissionais

“Porque a gente está sempre junto, você nunca está sozinho, fazendo o serviço, o trabalho. E isso, em outras escolas, não é isso que você vê. Fazia, não sabia se estava certo ou se estava errado, tinha que fazer. Agora, aqui, a gente divide tudo, entendeu? Eu acho isso positivo demais.” (trecho de entrevista com professora)

A respeito do caráter coletivo e democrático dos esquemas de planejamento e construção do projeto político-pedagógico, pode-se afirmar que, na instituição escolar, estes aspectos só poderão ser propiciados e garantidos, efetivamente, por

meio da existência de um esquema de encontros coletivos entre o grupo de profissionais atuantes na escola, ou seja, as reuniões pedagógicas.

Na instituição pesquisada, as reuniões revelaram-se como fatores facilitadores da organização do trabalho pedagógico, na medida em que se apresentaram: a-) como espaços de avaliação e reelaboração das práticas pedagógicas, projetos, eventos, festas, encontros, bem como de outras reuniões já realizadas; b-) como espaços de organização e planejamento do trabalho escolar, envolvendo tanto o cotidiano geral do setor quanto as práticas pedagógicas individuais e coletivas; c-) como espaços de formação contínua dos professores, mediante as leituras e a reflexão realizadas, a apresentação de novos materiais de trabalho, bem como as discussões a respeito do contexto social onde as práticas educativas estão inseridas; d-) como espaços democráticos e coletivos de tomada de decisões, por meio da intervenção e participação dos professores, bem como a realização de votações.

Abordando, especificamente, as reuniões pedagógicas mensais realizadas no setor escolhido para a pesquisa, foi possível constatar que os profissionais concebem estas reuniões como espaços de avaliação, reelaboração, organização e planejamento do trabalho escolar, na medida em que são momentos de discussão sobre a prática, os conteúdos, as dificuldades, os problemas que acontecem com os alunos. Foi destacado, também, o papel desta reunião como espaço de fortalecimento das amizades no grupo. Na parte mais específica destas reuniões, destinada ao encontro dos professores da mesma área curricular, os profissionais afirmaram ser possível avaliar o andamento do planejamento, discutir as dificuldades, atualizar as propostas, ver como cada professor está trabalhando em suas devidas séries. Há a ênfase, ainda, às leituras realizadas, como sendo de extrema importância.

Sabe-se que as concepções individualistas de organização do trabalho, onde se destaca a dicotomia entre aqueles que pensam, elaboram e aqueles que executam, não mais atendem às exigências da sociedade atual. Organizada de forma complexa, tal sociedade exige que o indivíduo nela inserido, sendo participante das relações de produção nela existentes, tenha acesso à globalidade de informações e conhecimentos que o “instrumentalizem” para o exercício da cidadania, em específico no mundo do trabalho.

Desta forma, é imprescindível que as típicas formas de hierarquização do poder e conseqüente manutenção da ordem vigente, onde impera uma divisão injusta

dos rendimentos do trabalho, fruto das concepções capitalistas e neoliberais de produção, sejam substituídas por práticas coletivas de organização do trabalho.

A escola, portanto, enquanto instituição que deve posicionar-se frente à complexidade da sociedade atual no sentido de buscar as adequações e as transformações necessárias para a formação do cidadão, deve buscar novas e amplas formas de organização. Tais mudanças incidem na estruturação do trabalho coletivo na instituição. Como afirma VEIGA (1995), *“(...) há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.”* (p. 33)

Assim, na concepção de trabalho coletivo, segundo MOURA (1990),

“O educador deve possuir visão global do processo educativo, isto é, deve conhecer desde a realidade inerente ao processo educativo – a sala de aula – até o processo administrativo da escola. Ele tem de se constituir em sujeito de seu trabalho, rompendo assim com a divisão entre os que planejam e os que executam, apropriando-se do trabalho global da escola e contribuindo para a efetivação de uma nova qualidade de ensino.” (p. 30)

Portanto, é possível constatar que esquemas de reuniões pedagógicas, na escola, são viabilizadores das práticas coletivas de organização do trabalho. Além disso, tais reuniões possibilitam a reflexão do professor sobre sua prática, na medida em que se objetiva estabelecer momentos de discussão, avaliação e reelaboração da mesma.

A prática da reflexão sobre o trabalho docente é parte de sua formação continuada, a qual fica centrada no cotidiano dos professores, permitindo que os mesmos se conscientizem das implicações sociais, culturais e ideológicas de seu trabalho.

Na pesquisa tomada como base para esta discussão, um dos coordenadores pedagógicos do setor afirma, em sua fala sobre as reuniões pedagógicas e seu caráter formativo para o professor, que nem sempre o professor está instrumentalizado para cumprir o papel principal ao qual se destinam as reuniões, ou seja,

“(...) formar um grupo coeso, que saiba que tem que trabalhar coletivamente, que desenvolva propostas conjuntas.” (trecho da entrevista com coordenador pedagógico)

Sendo assim, uma outra função destas reuniões seria a instrumentalização do professor, por meio de palestras, textos, motivações para discussão em grupo,

incentivo à tomada de decisões, fornecimento de instrumentais para um bom trabalho em sala de aula. Os encontros coletivos para as discussões pedagógicas caracterizam-se, portanto, como espaços de educação continuada dos professores.

GARCIA (1992) confirma a importância das práticas reflexivas coletivas, quando aponta que um modelo de formação de professores deve basear-se

"(...) numa reflexão do professorado sobre sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes." (p. 53)

Porém, é importante destacar que a análise dos dados da pesquisa permitiu que se constatassem algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento de projetos pedagógicos coletivos e interdisciplinares, no setor pesquisado. Além dos problemas com a organização temporal das reuniões para a estruturação de determinados projetos, problemas estes que serão discutidos posteriormente, alguns profissionais do setor, segundo as entrevistas, vinham apresentando dificuldades para a realização destes projetos, tendo como justificativa o atraso que, muitas vezes, os mesmos causariam ao cumprimento dos conteúdos curriculares previstos para determinados períodos letivos.

Além deste problema, a análise dos dados aponta a existência de momentos onde as decisões a respeito da execução de projetos pedagógicos não foram, verdadeiramente, coletivas e democráticas.

Nos comentários de uma orientadora educacional, coletados durante entrevista referente à pesquisa, a respeito de um dos projetos interdisciplinares desenvolvidos no setor, encontra-se um exemplo de uma tomada de decisão que, na sua opinião, não contemplou as opções de trabalho de alguns membros do grupo e, portanto, não surtiu os resultados esperados:

"Mas no meio do caminho, o processo foi dando esta confusão, porque era, de uma certa forma precipitado, atropelado, mas mesmo assim, outras pessoas acabaram entrando no processo, para ver se dava certo, e acabou ficando um trabalho muito bom. Poderia ter sido melhor, se a princípio tivesse sido mesmo democrático. Porque você pensar que uma coisa é democrática, e que surgiu da área, não, isso não é verdade. Devia ter surgido dos professores, né?" (trecho de entrevista com orientadora educacional)

É importante ressaltar que, além destas dificuldades na organização do trabalho coletivo, a organização do esquema de reuniões nas escolas pode apresentar alguns entraves ao seu bom funcionamento. Um destes entraves é a questão do tempo

institucional do qual dispõem as reuniões, o que pode ser confirmado pela análise dos dados da pesquisa realizada. Segundo os depoimentos e as observações, o tempo disponível para as reuniões, no setor pesquisado, tem se tornado insuficiente para a resolução das especificidades pedagógicas a serem discutidas, já que, muitas vezes, há um gasto muito grande deste tempo com questões informativas e com momentos de confraternização prolongados.

Em seus comentários, durante entrevista, uma professora coordenadora de área confirmou os problemas encontrados neste sentido, nas reuniões pedagógicas gerais mensais:

" Acho até que está sendo um pouquinho falho porque a reunião diminuiu, enxugou demais, são 3 horas só, à noite, né? Então, comparado às reuniões antigas, que tinha aos sábados e durava 4 horas, então esta está um pouquinho falha(...) Mas ela rendia mais, no sentido pedagógico." (...) " Os professores, estão cansados, acaba tendo aquela coisa meio festiva do intervalo, (...) não tem rendido, não. Eu como coordenadora de área tenho me preocupado com o que fazer nesse espaço, né?" (trecho de entrevista com professora)

O problema da viabilização do tempo adequado para as discussões a respeito da organização do trabalho pedagógico já havia sido notada, em pesquisa, por CAVAGNARI (1998). A autora afirma que, muitas vezes, mesmo as reuniões previstas em calendário não são bem aproveitadas, devido ao fato de que nestas reuniões, discutem-se questões administrativas, em detrimento das pedagógicas. Assim, CAVAGNARI (idem) destaca a importância da existência de um espaço real e concreto para as discussões, as quais devem estar sempre previstas na agenda escolar.

VEIGA (1995), abordando, também, a questão dos problemas com a insuficiência de tempo e as suas conseqüências concretas para a viabilização do trabalho coletivo e integrado entre os profissionais da escola, complementa as discussões anteriores, concluindo que

"(...) quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão." (p. 30)

VEIGA (idem) afirma, ainda, que é imprescindível que os professores tenham tempo para aprofundar seus conhecimentos sobre os alunos e sobre o que eles estão aprendendo, além do tempo necessário para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico.

Somando-se ao problema do aproveitamento inadequado do tempo destinado aos encontros coletivos entre os profissionais, outros entraves podem ser encontrados, no funcionamento das instituições escolares, no que se refere à organização destes espaços: a não-participação de todos os segmentos atuantes na prática pedagógica, a remuneração inadequada, a falta de espaço para as discussões das especificidades de cada grupo de professores, entre outros. Para o saneamento destes problemas, é preciso que os profissionais responsáveis pela organização de tais espaços, na escola, estejam atentos à constatação destes entraves, na medida em que são abertos canais para a discussão, avaliação e reestruturação do próprio esquema de organização do trabalho pedagógico.

4.3. A questão das lideranças

“Tem isso e mais algumas coisas, que a gente vai, aí, trabalhando: organização das reuniões pedagógicas, do plano de trabalho, do planejamento, do desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, então, todos estes trabalhos estão ligados à função que tem que ser exercida pelo coordenador pedagógico.” (trecho de entrevista com coordenador pedagógico)

Como um fator facilitador da organização do trabalho pedagógico na instituição pesquisada, destacou-se a atuação das lideranças responsáveis pela estruturação dos esquemas de planejamento e elaboração do projeto político-pedagógico, bem como pela organização geral da prática pedagógica.

No setor escolhido para a pesquisa, destacou-se o papel da coordenação pedagógica. Este segmento pode ser considerado o principal eixo organizativo do trabalho, na medida em que garante as condições e o instrumental para as discussões coletivas e a tomada de decisões democráticas a respeito das práticas pedagógicas, funcionando como a principal fornecedora de diretrizes para o encaminhamento dos trabalhos.

Em ocasião de entrevista, uma professora deu a seguinte opinião a respeito do trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos do setor:

- *Coordenação pedagógica: mostrar o desenvolvimento das propostas, do projeto político-pedagógico, discutindo os pontos onde é necessária uma maior dedicação e o que precisa ser modificado, sempre visando a qualidade do ensino. Acredita que há apoio para as inovações*

sugeridas pelo grupo de professores. (trecho resumido de entrevista com professora)

Tal constatação foi confirmada pela fala de uma outra professora do setor:

“(...) eu acho que essa função é amarrar todas as discussões que são levantadas, (...) o que é colocado, o nosso próprio planejamento...” (trecho de entrevista com professora)

Na fala de mais uma professora do setor, também foram apontadas as funções específicas da coordenação pedagógica, ligadas ao planejamento do ensino e à construção coletiva do projeto político-pedagógico, em busca de uma unidade de atuação dos profissionais: direcionar todos os componentes em torno de uma linha de trabalho, dentro dos projetos, verificando todas as etapas do planejamento e o cumprimento de todas as etapas preestabelecidas. A coordenação seria, segundo esta professora, o elo de ligação entre cada setor e a escola como um todo.

Os resultados obtidos em relação ao papel da coordenação pedagógica do setor permitem que se constate a grande importância da administração escolar como determinante de um trabalho pedagógico de qualidade. Esta importância é confirmada por CAVAGNARI (1998), quando a autora aponta que *“Uma coordenação e uma liderança seguras, competentes e criativas incentivam a participação e unificam as ações dos professores, favorecendo o crescimento do grupo e da escola.”* (p. 109)

Abordando mais especificamente o processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, enquanto mobilizador da vontade política das lideranças, por meio da consciência de sua importância, e enquanto delineador das competências coletivas necessárias à qualidade de ensino, este processo, segundo BUSSMANN (1995), também

“(...) indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da ‘política educativa’, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos.” (p.38)

Além do cuidado com o aspecto pedagógico, desempenhado pelos dois coordenadores do setor onde se desenvolveu a pesquisa, os mesmos citaram, em suas falas, outras funções relacionadas com a parte administrativa, o que lhes confere um papel de “diretores do setor”: organização de funcionários, de faxina, providências em relação aos materiais necessários, etc. Tal papel foi justificado, pelos mesmos, por se tratar de uma escola de grande porte.

No entanto, algumas dificuldades também foram apontadas no que diz respeito à atuação dos coordenadores pedagógicos do setor pesquisado. Uma delas refere-se à viabilização das mudanças no esquema de reuniões da escola, solicitadas pelos professores, os quais têm encontrado dificuldades em relação a isso, como já comentado anteriormente.

A outra dificuldade, apontada durante entrevistas, em relação à atuação da coordenação pedagógica diz respeito a um certo distanciamento deste segmento em relação aos assuntos que dizem respeito à sala de aula propriamente dita, tendo esta falta que ser suprida pelo coordenador de área.

Torna-se importante destacar, então, os principais aspectos da atuação dos professores coordenadores de área do setor pesquisado, os quais, segundo a análise de dados, desempenham uma função de vinculação entre os professores e a coordenação geral. Segundo as observações de reuniões, realizadas durante a coleta de dados da pesquisa, nas reuniões semanais de coordenação de área, caracterizadas como espaços organizativos, são expostas e discutidas, pelos professores coordenadores e pelos coordenadores gerais, as dúvidas, as angústias e as solicitações dos demais professores ou grupo de professores do setor.

A função deste tipo de reunião foi destacada por uma professora coordenadora de área:

“Eu acho, assim, que a gente é um elo entre a coordenação geral e os professores. Então, ao mesmo tempo que se leva propostas da escola para o grupo, a gente também traz as sugestões do grupo para a coordenação.”
(trecho de entrevista com professora coordenadora de área)

Uma outra professora coordenadora de área destacou, em sua fala, um outro aspecto positivo da existência desta função, no setor: a questão do crescimento profissional dos professores coordenadores, que, devido às atribuições do cargo, têm que se preparar adequadamente para ele. No seu caso, a professora afirmou que há a necessidade de ler e estudar coisas que não havia visto antes, como a organização dos professores e do trabalho pedagógico, e que estes estudos estão auxiliando em seu processo de formação continuada.

Desta forma, como foi apontado pela análise dos dados da pesquisa, pode-se afirmar que a atuação dos professores coordenadores de área, como auxiliares dos professores na resolução dos problemas e na viabilização das decisões básicas referentes à prática pedagógica, representa papel importante na organização do

trabalho pedagógico da escola, na medida em que é promovida uma estrutura de trabalho adequada à participação de todos no processo coletivo e democrático de tomada de decisões.

Porém, na pesquisa, foram apontados, durante entrevistas, alguns entraves significativos para a atuação dos professores coordenadores de área. Tais entraves referem-se à necessidade de um maior número de horas de atuação dos professores coordenadores de área, somando-se à uma remuneração adequada para tal. Segundo as entrevistas realizadas, a resolução destes problemas ainda não havia sido viabilizada. É importante destacar, que os problemas com o aspecto financeiro também foram mencionados por outros professores do setor: não estaria havendo uma remuneração adequada às horas extras de trabalho dos profissionais.

Por outro lado, ainda que se apresentem os problemas com a questão da remuneração dos trabalhos no setor, sendo este um aspecto relacionado com a administração da escola, a direção geral, como segmento estruturado externamente ao setor, também revelou-se como fator facilitador do trabalho. Segundo entrevistas, a atuação deste segmento estaria possibilitando condições de autonomia à coordenação, apoio às idéias vindas do grupo de professores, a facilitação da organização infra-estrutural do trabalho, a priorização das discussões pedagógicas, como eixo fundamental do trabalho da escola, bem como a garantia do desenvolvimento do trabalho coletivo e do planejamento participativo.

PINHEIRO (1998), abordando a influência da gestão escolar na construção do projeto político-pedagógico da escola, afirma que um dos principais compromissos da administração seria a superação da excessiva burocracia, tradicionalmente presente neste segmento da escola, e da falta de condições técnicas e materiais para a efetivação do trabalho. Assim, segundo a autora, os benefícios trazidos seriam,

"(...) de um lado, quanto ao aspecto administrativo, visto que define alternativas de solução próprias para os problemas de cada escola e estabelece a formação de níveis mais profundos de comprometimento com o próprio projeto; de outro, relativos ao aspecto político envolvido na questão administrativa, dado que a participação efetiva estabelece o fortalecimento institucional, funcionando como importante elemento de pressão social." (p. 80)

Em sua fala, uma das orientadoras educacionais do setor comentou sobre as características positivas da direção da escola:

- *Direção: elogios à administração atual, pois oferece abertura para todos os setores e segmentos: "Então, você percebe que nós estamos caminhando para o negócio ficar unitário, para a escola ter a cara dela, e já está aparecendo..." Tem o papel de fazer a escola se organizar como um todo, resolvendo os problemas peculiares a isso, mantendo a autenticidade de cada professor. Existe apoio para as idéias que trazem contribuições para a escola. (trecho resumido de entrevista com orientadora educacional)*

NASCIMENTO (1997), em um estudo a respeito da atuação da gestão escolar, confirma a importância dada por este segmento às práticas dos profissionais da instituição, bem como o contrário, ou seja, o apoio dos demais segmentos à sua atuação. Segundo a autora,

"(...) uma gestão escolar só poderá ser bem sucedida se colocada ao nível da experiência e das necessidades atuais dos segmentos sociais que constituem a escola. Sem o apoio dos segmentos que constituem a escola, a gestão dos processos escolares não poderá ocorrer nem positivamente, nem negativamente. Para tanto, a prática de gestão deverá introduzir a cooperação, o reconhecimento, a solidariedade, o diálogo, etc., caso contrário, ela estará condenada a ser apenas um discurso." (p. 106)

A questão do fornecimento da autonomia pela gestão atual da escola também foi destacada pela fala de um dos coordenadores pedagógicos, ao afirmar que uma das vantagens desta direção é a liberdade pedagógica, pois a mesma não interfere ou impede o seu desenvolvimento. Esta autonomia foi confirmada pelo outro coordenador pedagógico do setor, porém este não deixou de se colocar em relação às restrições desta liberdade de atuação:

"Nós somos coordenadores, então nós estamos sujeitos, também, a algumas determinações, né? (...) Nós temos a possibilidade de colocar, com muita clareza, para a direção. Nós temos esta abertura, a direção nos ouve. Então, a gente consegue quase tudo. Mas, não é assim, que a gente tem, como coordenador, essa... vamos dizer, poder de decisão." (trecho de entrevista com coordenador pedagógico)

Sabe-se, portanto, que a questão da autonomia pedagógica na instituição escolar diz respeito a uma conquista dos professores, em sua tarefa de reformulação das condições institucionais do espaço onde trabalham, para o desenvolvimento do processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Assim, a autonomia e liberdade pedagógicas adquiridas pelos profissionais do setor, na instituição pesquisada, têm sua importância confirmada por SCHÖN (1992), quando o autor afirma que

“(...) o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão na ação seja possível.” (p. 87)

No entanto, a análise dos dados da pesquisa apontou um entrave em relação à atuação da direção geral da escola. Trata-se de uma certa distância deste segmento das discussões pedagógicas do setor. Segundo comentários obtidos por meio de entrevistas, é possível detectar a presença da direção, na maioria das vezes, apenas nos momentos de tomada de decisões, em detrimento dos momentos de organização geral dos trabalhos.

Em sua fala, um dos coordenadores gerais do setor pesquisado comentou sobre a sua insatisfação, diante deste quadro:

“Eu acho que o ideal é a direção participar de todas as reuniões, porque nelas acontece uma série de reflexões e de tomadas de decisões que se a direção está junto, além dela acompanhar o processo ocorrido, ela vai poder também opinar neste momento, não só no final, aprovando ou reprovando determinadas decisões.” (trecho de entrevista com coordenador pedagógico)

Abordando mais especificamente a questão da importância da priorização das discussões pedagógicas pela direção da escola, BUSSMANN (1995) afirma:

“No caso da organização escolar, as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica. A equipe diretiva ou coordenadora, a quem cabe gerenciar o pessoal docente, discente, técnico-administrativo e de serviços, não pode dissociar da tarefa de gerência o seu caráter formativo, razão maior da ação escolar a ser expressa no seu projeto político-pedagógico.” (p. 46)

NASCIMENTO (1997, p. 109) também confirma a importância da proximidade do diretor em relação às discussões pedagógicas, bem como das práticas dos professores em sala de aula. Tal proximidade seria, segundo a autora, condição para um melhor entendimento a respeito dos processos escolares existentes na instituição onde este diretor atua. NASCIMENTO (idem) afirma, ainda,

“(...) que se um diretor não tiver uma noção clara dos objetivos educacionais (individuais/coletivos) será incapaz de mobilizar os professores para uma ação pedagógica efetiva.” (p. 110)

No que diz respeito à atuação de mais um segmento de trabalho do setor, e que pode ser caracterizado, também, como liderança no processo de organização do trabalho pedagógico, destacou-se o serviço de orientação educacional. Este

segmento, por meio do trabalho desenvolvido com alunos e família, integra-se ao projeto político-pedagógico do setor e facilita a organização das práticas educativas.

Por ocasião da observação, durante a pesquisa, de uma reunião bimestral de conselho de classe, notou-se a atuação de uma das orientadoras educacionais, fornecendo informações sobre os alunos da série sobre a qual se realiza o conselho:

Sugestões de ação da orientação educacional, que tem em mãos a ficha histórica do aluno na escola: novas reuniões com os alunos desta série, para rever a questão do compromisso. (...) Comenta, então, que irá passar as fichas históricas para os professores, e que seria necessário rever as normas de convivência combinadas, com os alunos. Afirma que os comentários coletivos dos professores têm ajudado muito nos atendimentos às famílias, e nas solicitações de atendimento psicopedagógico especializado aos alunos. (trecho resumido de registro de observação de reunião de conselho de classe)

A integração da orientação educacional em relação ao projeto pedagógico do setor foi apontada por uma das orientadoras educacionais, durante a pesquisa. Esta afirmou que é necessário que este segmento participe de todas as instâncias pedagógicas, estando sempre junto com os professores, para entender as dificuldades e reações do aluno. A orientadora destacou, porém, que esta participação ainda não é completa, como deveria ser.

E comentou, ainda:

"A orientação, ela encaminha alguns trabalhos. Então, no começo do ano, a gente é mais presente, porque a gente começa a falar para os professores o que a gente está fazendo, no planejamento, nós estamos sempre presentes na formação dos grupos, das turmas, então, aí até acho que nós participamos bastante." (trecho de entrevista com orientadora educacional)

Portanto, segundo a análise dos dados da pesquisa, pode ser confirmada a importância das lideranças, compreendidas como segmentos viabilizadores da organização coletiva e democrática do trabalho pedagógico da escola.

4.4. A participação dos alunos e da família

"Eu gosto muito de ouvir os alunos. (...) Eu gosto de ouvir o que está bom aqui na escola, o que eles mudariam, perguntar (...) como era a escola de onde eles vêm, o que lá era melhor,

o que aqui deixa a desejar." (trecho de entrevista com coordenador pedagógico)

Na pesquisa tomada como base para esta discussão, a análise dos dados também permitiu visualizar a influência dos próprios alunos do setor, igualmente como fator facilitador da organização do trabalho pedagógico. Por meio de avaliações formais e informais do trabalho, os alunos revelaram-se como realidade determinante no planejamento das práticas pedagógicas.

Em sua fala, um dos coordenadores pedagógicos do setor destacou a importância da participação dos alunos:

Sobre a auto-avaliação do aluno e a avaliação do aluno sobre o professor: momento de se avaliar, por si mesmos (alunos têm sido rigorosos), e avaliar os professores, que revêem o seu posicionamento mediante a posição dos alunos. (trecho resumido de entrevista com coordenador pedagógico)

A importância da organização dos alunos, participando efetivamente na estruturação do trabalho pedagógico na escola, é confirmada por MALVAZI (1995), quando a autora faz referências a Pistrak. Este educador russo defende a auto organização dos alunos, por meio da criação de situações que envolvam o interesse dos mesmos. Para este estudioso, há a necessidade de que *"(...) se atribuam funções e se democratizem decisões de forma a resultar para o aluno responsabilidade no fazer e no êxito de determinada atividade."* (p. 223)

Porém, alguns fatores dificultadores também puderam ser apontados, em relação aos alunos e sua influência na delimitação das práticas pedagógicas. A análise dos dados da referida pesquisa permitiu visualizar um controle exagerado das questões disciplinares e comportamentais dos alunos, em detrimento da avaliação do rendimento dos mesmos no processo de construção do conhecimento.

Em ocasiões de observação de reunião de conselho de classe, durante a pesquisa, a ênfase em relação à disciplina dos alunos esteve presente:

- *Comentários sobre cada uma das turmas: os comentários, em sua maioria, dizem respeito à disciplina dos alunos, e são muito mais negativos do que positivos. (...) Há comentários sobre as avaliações da turma, sobre os alunos "contestadores por profissão", sobre aqueles que se recusam a rezar (...)"* (trecho resumido de observação de reunião de conselho de classe)

Em decorrência destas práticas de controle comportamental, os dados também demonstraram a ocorrência de práticas de rotulação dos alunos, levando em conta o aspecto disciplinar:

- *Os comentários negativos sobre os alunos são, realmente, mais numerosos que os positivos. Fala de um professor: "Não tem jeito, aquela menina tem uma postura inadequada para a escola."* (trecho resumido de observação de reunião de conselho de classe)

Além disso, foi possível notar a transferência da solução destes problemas para a família:

Comenta-se que este serviço [orientação educacional] já percebeu os problemas, pois têm recebido vários alunos e mães desta série. A reclamação das famílias é que a escola, que cuida bastante dos alunos nas séries anteriores, acaba deixando-os um pouco largados neste ano, fazendo com que os mesmos caminhem com suas próprias pernas sempre. A partir daí, são feitos comentários sobre a ausência das famílias nas vidas dos alunos, como sistematizadoras de alguns valores, inclusive religiosos, com os jovens. (trecho resumido de observação de reunião de conselho de classe)

Abordando especificamente a participação da família no processo coletivo e democrático da organização do trabalho pedagógico na escola, sua importância é justificada na medida em que a instituição escolar é vista como local de contemplação das especificidades e necessidades do contexto onde está inserida, levando em conta a realidade de sua clientela, para a formação de cidadãos conscientes e aptos a estabelecerem transformações, neste contexto, visando à superação das contradições aí existentes. Portanto, é essencial que se reserve aos pais o direito de opinarem e participarem dos processos de decisão a respeito da educação de seus filhos, atuando efetivamente em busca de um ensino de qualidade para todos.

Na instituição pesquisada, não foi possível visualizar avanços muito significativos no sentido da abertura para a atuação dos pais no contexto escolar. Assim, a falta de um espaço maior para a participação dos pais nas discussões, referentes às práticas e questões pedagógicas gerais, pode ser apontado como um fator dificultador.

Uma professora do setor, em sua fala, destacou alguns aspectos negativos da atual forma de participação da família nas atividades da escola, destacando a necessidade de mudanças em relação a este quadro:

"Eles têm criticado muito o nosso trabalho, sem, às vezes, conhecer o nosso trabalho, a nossa postura pedagógica. (...) Sem saber, realmente, o que se está fazendo, os objetivos propostos (...) Os pais, eles têm que conhecer um pouquinho mais da nossa pedagogia, o nosso trabalho, dentro do nosso projeto político-pedagógico, sabe, assimilar, para a gente poder trabalhar mais tranqüilo." (trecho de entrevista com professora)

Em seus comentários, um dos coordenadores pedagógicos do setor destacou a importância da participação da família nas decisões em âmbito pedagógico:

Influência dos pais e dos alunos no planejamento: pais - não participam como deveriam; não adianta só chamar para festas, tem que chamar para opinar, para escrever: "Os pais vêm quando a escola vai apresentar o seu projeto pedagógico, mas a escola não abre espaço para o pai apresentar o seu projeto familiar. (...) Porque se a escola não tem claro a importância do papel dos pais dentro dela, ela vai ignorar a família. Ignorando a família, ela vai deixar de ter um grande aliado no processo educativo do aluno." (trecho resumido de entrevista com coordenador pedagógico)

Em síntese, a identificação de algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico da escola, caracterizadas como fatores facilitadores ou dificultadores, permitiu que se constatasse uma série de avanços no setor da instituição pesquisada, em relação à sua estrutura organizacional, bem como puderam ser destacados alguns aspectos que dificultam o seu funcionamento e que, portanto, devem ser encarados como problemas a serem enfrentados, através da continuidade do próprio trabalho já iniciado na instituição, ou seja, o trabalho baseado em princípios coletivos e democráticos.

A importância do trabalho de exploração das condições institucionais de organização das práticas educativas e da construção do projeto político-pedagógico da instituição escolar é confirmada por VEIGA (1995). A autora afirma que "*A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significa indagar sobre suas características, seus pólos de poder, seus conflitos.*" (p. 25) Desta forma, a avaliação e o questionamento dos pressupostos embasadores desta estrutura organizacional tornam-se instrumentos muito valiosos na superação da burocratização do ensino e da dicotomia entre o pensar e o executar na escola, para que estes princípios sejam substituídos por concepções democráticas e coletivas de trabalho.

5. Considerações Finais

O presente trabalho objetivou a discussão sobre algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico em uma instituição escolar. Tal discussão teve como base uma pesquisa da autora na área, caracterizada como um estudo de caso, onde foram identificados fatores facilitadores e dificultadores significativos para a construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, de acordo com princípios coletivos, reflexivos e democráticos de trabalho.

Assim, o rol das condições institucionais identificadas e caracterizadas como fatores facilitadores e dificultadores tem sua importância justificada na medida em que, atualmente, algumas contradições existentes na questão da gestão escolar e organização do trabalho pedagógico podem dificultar a eficiência e a qualidade do trabalho escolar; tais condições, portanto, necessitam ser superadas, e a pesquisa, caracterizada como uma das formas mais sistematizadas de avaliação da instituição escolar, permite que se produzam conhecimentos acerca das propostas inovadoras nesta área, o que possibilita que os resultados positivos beneficiem um grande número de instituições.

Retomando a questão das contradições relacionadas à gestão escolar e à organização do trabalho pedagógico, consideradas como fatores determinantes do fracasso e, conseqüentemente, da exclusão escolar, é importante destacar que as concepções tradicionais de trabalho, baseadas nos princípios de hierarquização do saber e do poder, e na divisão das tarefas entre os que elaboram e os que executam o trabalho, não mais atendem às exigências da sociedade atual. Tais princípios tradicionais são frutos de concepções derivadas da ideologia liberal de organização do trabalho, onde se destaca o individualismo.

A inadequação destas concepções é justificada pelo fato de que os princípios nos quais se baseiam não atendem às necessidades de democratização do saber, no preparo para o trabalho, nem tampouco garantem a formação do cidadão, consciente de seus direitos e deveres, “instrumentalizado” para uma atuação com vistas à transformação e superação das condições sócio-econômicas injustas, que mantêm grandes parcelas da população numa situação de exclusão.

Em relação à instituição escolar, para que esta cumpra o seu objetivo de contribuir para o pleno exercício da cidadania, torna-se necessário que esteja organizada a partir de princípios que possibilitem o trabalho coletivo, a educação

continuada e o exercício da reflexão crítica, por todos os profissionais inseridos neste contexto. Assim, para que sejam rompidas as tradicionais concepções individualistas de trabalho, é imprescindível a atuação de profissionais reflexivos no contexto escolar, os quais busquem, constantemente, a construção coletiva e a efetivação cotidiana do projeto político-pedagógico da escola, a partir das condições institucionais concretas, que possibilitem a participação coletiva de todos os segmentos envolvidos no trabalho, a abertura para a tomada de decisões democráticas, a formação continuada dos profissionais e o contínuo exercício da atividade reflexiva a partir das práticas desenvolvidas.

Para que esta construção do projeto político-pedagógico seja realmente efetivada, objetivando o cumprimento de seus objetivos, torna-se necessário criar, na escola, condições para o desenvolvimento da ação educativa e uma estrutura de funcionamento prevendo espaços coletivos e democráticos para reuniões pedagógicas entre os profissionais, possibilitando continuamente a reflexão, a avaliação e a reelaboração das práticas educacionais. A organização de tais espaços deve levar em conta a distribuição adequada do tempo para as discussões, bem como esta estrutura deve estar aberta à mudanças, de acordo com as necessidades que possam surgir.

Além da estrutura organizativa dos profissionais, acima caracterizada, vale destacar a importância da atuação das lideranças na instituição escolar. Tais lideranças, como a direção e a coordenação pedagógica, tornam-se imprescindíveis no processo de construção do projeto político-pedagógico e organização do trabalho educativo da escola, na medida em que são responsáveis pela viabilização efetiva dos espaços para as atividades coletivas, organizando as ações dos profissionais e incentivando a participação de todos os segmentos – professores, alunos, equipe técnica, pessoal de apoio, funcionários – no processo de decisão democrática. Além disso, as lideranças são fatores fundamentais para a implantação de uma estrutura de educação continuada dos profissionais da escola, bem como para o estímulo e favorecimento da autonomia e do crescimento do grupo.

É necessário destacar, ainda, a importância da formação de canais de participação efetiva dos alunos e dos pais no processo de organização do trabalho pedagógico e elaboração do projeto educativo da escola.

Em relação aos alunos, e considerando a questão da cidadania como o principal objetivo do processo educativo, estes devem ser considerados centrais em

relação a este processo, através da análise de suas aspirações e necessidades, a partir do contexto onde estão inseridos. Além disso, o corpo discente deve estar inserido nas discussões acerca das práticas escolares e no processo de decisões democráticas, possibilitando que os alunos dele participem e assumam a responsabilidade sobre os objetivos e as práticas, estimulando, assim, o exercício da cidadania consciente.

No que diz respeito à participação dos pais, há a necessidade de um conhecimento efetivo, pelos mesmos, a respeito do projeto político-pedagógico da escola, para que possam opinar, questionar, apoiar ou contestar a atuação dos profissionais, colaborando na adequação dos objetivos e ações pedagógicas da instituição. Torna-se imprescindível, portanto, que a escola reconheça as aspirações das famílias e de toda a comunidade participante de seu trabalho.

Em síntese, a revisão das condições institucionais da escola, objetivando a efetivação do trabalho reflexivo, coletivo e democrático, torna-se um dos pontos fundamentais para a conscientização de todos os sujeitos envolvidos no contexto das instituições educacionais. Tal questão acentua-se quando se assume que os objetivos da escola relacionam-se com a formação de cidadãos que contribuam para a superação das contradições sociais. A coletivização das práticas educativas e a implantação do processo democrático de decisão na escola estarão contribuindo, desta forma, para a própria democratização do ensino, com vistas à formação do cidadão, por meio da implantação efetiva de um ensino de qualidade para todos, contemplando a diversidade e as necessidades específicas observadas na realidade escolar.

6. Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G. (1992) Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar.
- BUSSMANN, A. C. (1995) O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In VEIGA, I. P. A. (org) "*Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.*" Campinas, SP: Papirus.
- CAMPOS, S. de, PESSOA, V. I. F. (1998) Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB.
- CAVAGNARI, L. B. (1998) Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G. (org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- DICKEL, A. (1998) Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA, C. M. (1992) A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- KRAMER, S. (1989) Melhoria da qualidade de ensino e o desafio da formação dos professores em serviço. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 156. Brasília, mai/ago, vol. 70.
- LEITE, S. A. da S. (1988) *Alfabetização e Fracasso Escolar*. São Paulo: Edicon.
- LUCKESI, C. C. (1984) Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In *Revista Tecnologia Educacional*. Rio, 7 (61), 6-15, nov./dez.
- MALAVAZI, M. M. S. (1995) *A construção de um projeto político pedagógico*. T./mestrado (FE/UNICAMP).
- MOURA, E. M. S. L. (1990) Uma reflexão conjunta sobre o cotidiano da escola de 1º grau. In Secretaria do Estado da Educação (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*: Série Idéias, n. 8. São Paulo: FDE.

- NASCIMENTO, C. G. S. G. (1997) *"Gestão educacional e formação de professores"*. T./doutorado (FE/UNICAMP).
- NÓVOA, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIMENTA, S.G. (1995) A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. In *"Idéias"*. São Paulo: FDE, n. 8.
- PINHEIRO, M. E. (1998) A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G. (org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- POPKEWITZ, T. S. (1992) Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SCHÖN, D. A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- VEIGA, I. P. A. (1995) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In VEIGA, I. P. A. (org.) *"Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível."* Campinas, SP: Papirus.
- VILLAS BOAS, B. M. F. (1998) O projeto político-pedagógico e a avaliação. In VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G. (org.) *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- ZANELLI, J. C. (1992) *Formação profissional e atividades de trabalho*. T./doutorado (FE/UNICAMP).