

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

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão sobre algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico na escola, integrando a elaboração e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição. A gestão democrática da escola, o trabalho reflexivo e coletivo dos profissionais, a concepção de projeto político-pedagógico como eixo organizativo do trabalho escolar e a importância da consideração das condições institucionais para tal, constituíram-se o eixo teórico da discussão, a qual baseou-se em uma pesquisa de iniciação científica da autora na área. Tal pesquisa, realizada em uma escola particular de Campinas, adotou como metodologia de coleta de dados a observação de reuniões pedagógicas, além de entrevistas com um grupo de profissionais da escola. Os resultados da pesquisa, caracterizados como fatores facilitadores e dificultadores da organização do trabalho na escola, constituem-se o eixo principal das discussões, destacando-se as seguintes considerações finais: a-) a importância da criação de esquemas coletivo/reflexivo/democráticos de planejamento, elaboração e acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola, garantidos por uma estrutura de reuniões pedagógicas entre os profissionais; b-) a existência de lideranças seguras, ativas e possibilitadoras do trabalho coletivo e desenvolvimento da autonomia do grupo; c-) a criação de canais de participação dos alunos e das famílias, em todo o processo.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho pedagógico; Escolas; Gestão educacional.

ABSTRACT: This paper presents a discussion about some institutional issues regarding the educational work organisation in the school, combining design and development of the political and educational project of this institution. The democratic procedure in the school, the conscious and collective work of the professionals, the design of a political and educational project as the main axis of the work in the school, and the importance in considering the real conditions for that are the major theoretical fundamentals for the discussion, based in a study lead by the author in this field. In this research - carried out in a private school in Campinas, São Paulo - as a method for data collection, it was chosen the observation of meetings for discussion of educational issues, and also there were interviews with a group of professionals from that school. The results, considered as aspects that facilitates, or not, the work organisation in the school, are in the centre of the discussions. From this, we are able to point out some final considerations: a-) the importance of build up and carry out a collective/reflexive/democratic project, based in regular educational meetings between the professionals; b-) the importance of a mature, active leadership able to motivate a collective work and the development of an independent group; c-) the creation of means of participation for the students and their families in the whole process.

KEY-WORDS: Educational work; Schools; Educational policy.

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 artigo 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.

Na concepção tradicional de gestão escolar, 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.

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 conseqüência, 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. 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.

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 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)

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.

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 (1998), 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.

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.

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. Além disso, apresenta-se como o elemento articulador de todo o trabalho pedagógico.

Para o trabalho coletivo de reflexão, discussão e avaliação sobre o cotidiano escolar, no processo de construção do projeto político-pedagógico, Pinheiro (1998) estabelece uma identificação de alguns aspectos que se constituem em realidades diferentes em cada escola onde o processo ocorra. São eles: a gestão escolar, o currículo e a avaliação. Segundo a autora, estes aspectos devem, necessariamente, serem previstos e considerados como determinantes, na organização do processo de discussão.

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 a constante rotatividade do corpo docente, a fragilidade dos professores em relação aos conceitos teóricos que envolvem o processo, a implantação apressada de novas políticas educacionais, geralmente impostas por órgãos administrativos mais amplos e, principalmente, a falta de espaço coletivo para discussão periódica entre os professores.

A respeito deste último entrave, Cavagnari (idem) 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.

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)

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.

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. Assim, por meio da pesquisa na própria prática educativa, 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.

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)

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 atravancar 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.

3. A PESQUISA DESENVOLVIDA

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.

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.

Participaram desta pesquisa os seguintes sujeitos:

- 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.

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

² idem.

³ ibidem.

- 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.

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. Tais categorias e sub-categorias encontram-se detalhadamente descritas no Relatório Final da pesquisa.

4. AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E O PROJETO PEDAGÓGICO

Pretende-se, aqui, 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

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

⁴ ibidem

gente fazia um planejamento diferente. Fazia, sim, tinha reuniões de início de ano, mas não era nesse esquema, era num 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)

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. Assim,

“(...) 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

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.

Desta forma, pode ser destacada, na instituição pesquisada, a configuração de um esquema coletivo de organização do trabalho pedagógico. Tal esquema, atualmente, tem sua importância destacada no sentido de estar contribuindo para a superação de formas centralizadas e hierarquizadas, as quais estariam atravancando a eficiência do trabalho educativo na escola. 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. 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.

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

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)

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)

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.

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 trazam contribuições para a escola. (trecho resumido de entrevista com orientadora educacional)

Também foi destacada, segundo a análise dos dados da pesquisa, a questão do favorecimento da autonomia dos setores da escola, fornecida pela direção geral. Sabe-se, porém, 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)

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.

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.

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

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 MALAVAZI (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.

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. Esta professora afirma que os pais têm criticado constantemente o trabalho dos professores, sem conhecerem, na maioria das vezes, os seus objetivos, dentro de um projeto político-pedagógico mais amplo.

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.

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.

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.

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.

Em síntese, a revisão das condições 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.

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: Papyrus.

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: Papyrus.

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.

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.

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.

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: Papyrus.

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: Papyrus.

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: Papyrus.

ZANELLI, J. C. (1992) *Formação profissional e atividades de trabalho*. T./doutorado (FE/UNICAMP).

Sarah Cristina Peron

Graduanda em Pedagogia pela
Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP)
saracris@hotmail.com
