

## **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**SILVA**, Margarida Montejano/UNICAMP margmon@terra.com.br

**DE SORDI**, Mara Regina Lemes/ UNICAMP maradesordi@uol.com.br

**GT:** Formação de Professores / n. 08

**Agência financiadora:** Sem Financiamento

O curso de Pedagogia no Brasil constituiu-se, nas últimas décadas do século XX, o espaço legítimo de formação de professores e, nos anos que principiaram o presente século, passou a ser um território obscuro, em razão da ausência de clareza nas decisões político-governamentais e de diretrizes próprias que o confirmassem como local próprio de formação docente. Dessa forma, os cursos já existentes tiveram de se adequar às propostas para a formação de professores das séries iniciais do ensino básico e os muitos que foram abertos, de forma descontrolada, o fizeram sem a devida clareza de sua real finalidade.

Assim, a apresentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) na LDBEN Lei 9394/96, as confusões conceituais referentes à formação de professores, explicitadas nos seus artigos, as Resoluções que vieram efetivar esta realidade, bem como a indefinição do papel do profissional da educação no país, tornam o campo da Pedagogia, além de obscuro, um espaço de luta e de possibilidades de mudança. De luta, por conta dos embates que vêm sendo travados em defesa deste lugar de formação já consolidado historicamente e de possibilidades de mudanças, porque, nos inúmeros cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil, muitos professores vêm construindo, à revelia dos projetos pedagógicos pré-fabricados e engessados pelas competências e habilidades presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, projetos de ensino inovadores.

A partir desta realidade e do desejo de melhor entender o processo educacional que forma professores, no período de 2001 a 2005, ousamos investigar este território. Os desafios que nos provocaram e nos conduziram à verificação da realidade foram: tomar como tema a complexidade da organização do trabalho pedagógico, pensar o trabalho coletivo na escola e, a partir daí, repensar o Projeto Político Pedagógico como possibilidade de uma educação emancipatória.

Diante disso, o objetivo principal deste texto é refletir, com base em Projetos Político-Pedagógicos e na verificação dos contextos de três cursos de Formação de Professores do Ensino Superior – Cursos de Pedagogia, como se ensina e como se aprende a organização do trabalho pedagógico, considerando que os sujeitos, ao obterem esta formação, atuarão na realidade de uma escola que reflete, no seu interior, as contradições e determinações da sociedade capitalista.

## **1. A relação entre escola, formação de professores e sistema capitalista**

Pensando que aprendemos e ensinamos na prática da realidade social e que internalizamos experiências positivas e negativas no decorrer de nossas vidas e que a educação é algo inseparável da vida do homem, a reflexão sobre a forma como concebemos a escola e a sua organização é a opção consciente escolhida por nós, uma vez que temos assistido à multiplicação dos espaços de formação de professores.

Estes espaços de formação, tomados do pensamento e da ação dos interlocutores ali presentes, ensinam, implícita e explicitamente por meio de novos propagadores (sujeitos, programas, projetos), a forma como percebem a organização do trabalho pedagógico na escola. Conseqüentemente, produzem sentidos que podem conduzir a uma prática inovadora de educação ou conservadora com a manutenção dos modelos de Homem que a sociedade brasileira tem apresentado ao longo da sua história.

Em uma perspectiva crítica, Meszaros (1981) aponta que a educação tem duas funções principais no modelo de sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. Na mesma direção, Freitas (2002) lembra-nos da idéia de exclusão/subordinação presente na escola, na qual a grande maioria dos sujeitos matriculados é excluída por meio das avaliações, das notas, de um currículo sem sentido e do distanciamento entre a escola e o universo vivencial do aluno, levando-o a se auto-excluir do processo educacional. Com relação àqueles que na escola permanecerem, entrarão num esquema de subordinação que se efetivará dentro e fora da escola.

Pensando que a escola foi projetada e produzida com finalidades objetivas de realização, que ela inclui e exclui de acordo com a lógica do sistema político-econômico que a criou e que nela repousam as intenções de manutenção do poder explícitas neste sistema, pareceu-nos oportuno olhar mais de perto a forma como se dá a *educação* para o exercício docente e investigar a contradição existente em sua finalidade – transformação/ conservação dos sujeitos e do conhecimento no processo de formação.

Considerando as percepções e ações dos protagonistas, professor-formador em formação contínua e o aluno, professor em formação inicial, como possibilidades de repensar a escola e de entender a lógica implícita nos espaços de formação e, por considerarmos que os objetivos da formação de professores não podem estar vinculados apenas à dimensão dos projetos educacionais e conteúdos curriculares, mas na relação entre sujeitos, lançamos âncora em algumas teorias que apontam o processo educacional numa perspectiva progressista e transformadora da realidade.

Ao refletir sobre a realidade do ensino-aprendizagem da docência, encontramos na obra de Saviani (2002) a idéia de “Síntese Precária”, por parte do professor e de “Síncrise”, por parte do aluno. Nesta relação, o professor de um lado e o aluno de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Considerando que o objetivo da existência dessa relação é o ensino-aprendizagem, o ponto de partida seria a prática social comum sobre os conhecimentos construídos historicamente. A partir daí, ambos, professor e aluno, participam do desejo da compreensão e reorganização da prática social enquanto ponto de chegada, transformando-se mutuamente e tornando possível transformar a realidade no processo. Assim, de forma sucessiva, outros desafios se constituirão em novos pontos de chegada.

Estas idéias se apóiam também em Gramsci (1978, p.53) que apresenta a compreensão da realidade social de forma orgânica, na qual os sujeitos, na inter-relação, incorporam os instrumentos culturais e estes, agora incorporados, são transformados em elementos ativos de transformação social.

Sobre estas teorias e a partir da construção do conhecimento sobre a realidade teórico-prática da docência, constata-se uma diferença essencial entre o sujeito formador ‘aquele que sabe’ e o sujeito em formação, ‘aquele que desconhece’. Ocorre

também, neste último, uma distância em nível de conhecimento entre ‘aquilo que sabe e aquilo que ignora’ sobre o fazer pedagógico. Na base destas contradições, está o desafio de transformar o aprendiz em mestre. Estando superado este desafio, a distância essencial entre os sujeitos parecerá diminuída, contudo, continuará a existir, porque ambos, professor formador e professor formado, encontrar-se-ão noutra estágio do conhecimento e de experiência sobre o mundo e, agora, sob novos desafios que a realidade objetiva impõe. A estes, formados e em formação no processo produtivo, a incumbência da transformação ou manutenção da realidade.

Destarte, a possibilidade de transformação da realidade torna-se um problema para a escola capitalista colocando em risco a sua essência, ou seja, para não minar-se a si própria, deverá criar mecanismos que minimizem esta contradição. De acordo com Gadotti (2003), a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar seus privilégios de classe.

Retomando as idéias de Saviani e Gramsci quanto à interação social dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, no qual existe um conteúdo histórico-cultural a ser socializado (transmitido), uma experiência teórico-prática da docência a ser ensinada e apreendida (vivenciada) e a pré-disposição de sujeitos a assumirem novos postos de educadores na complexa organização da sociedade, constatamos que os espaços de formação de professores representam suportes e condições favoráveis para a aprendizagem da docência. Portanto, concordamos com os teóricos que, na relação dinâmica entre os sujeitos é possível uma mudança qualitativa na visão de mundo e na ação do sujeito sobre o mundo. Que é possível, a partir das contradições presentes nestes espaços, a transformação dos sujeitos e do conhecimento de forma indireta e mediata.

O fato é que, além de teorias, espaços e condições favoráveis à formação de professores, existem, em cada momento histórico, os projetos de homem, de sociedade, de educação, dentre outros. Projetos entendidos aqui como determinações pensadas e desenhadas pelos homens, com a função de engendrar, na realidade social, as suas marcas e intenções políticas mais profundas. Enquanto instrumentos abstratos, tomados

de intenções, os projetos precisam de espaços, de pessoas e de ocasiões para a sua materialização.

Importante lembrar que, de forma impositiva e subliminar está a presença de modelos externos calcados ideologicamente sobre os projetos presentes na realidade da educação brasileira e que estes modelos, seguramente, encontram sustentação na educação produzida na sociedade. Quer dizer, como frutos de uma educação alienante, os sujeitos da educação e a coletividade de um modo geral, seguem convivendo com os projetos sem, contudo, identificar as lógicas neles implícitas.

Assim, com base nos pressupostos apontados, acreditamos ser possível pensar a escola capitalista e a sua organização, bem como buscar entender a forma como são preparados os quadros operacionais para a sua concretização. Pensando que a educação é um bem público, que o acesso ao conhecimento é direito de todos e que pelas instituições universitárias e seus cursos formam-se os profissionais que atuarão nesta escola, Gadotti (2003, p. 139), assim se expressa:

[...] O problema central da universidade brasileira hoje não é o regime jurídico a ser adotado, mas a falta de recursos para a educação como um todo. E não há verbas porque a educação não é considerada prioridade. O problema da reestruturação universitária não é apenas um problema do ensino superior. *Ela envolve os três graus de ensino.* A reforma universitária é menos um problema de leis e decretos do que de um espírito e de um trabalho cotidiano, uma filosofia capaz de libertar as potencialidades da universidade, de torná-la ao mesmo tempo crítica e criativa. *Por isso a preparação do corpo docente é fundamental.*

Concordamos com o autor que a preparação do corpo docente é fundamental. Que é fundamental também, nesta preparação, a consciência dos projetos praticados na história e a consciência dos modelos de formação de professores transplantados na realidade da educação brasileira.

Entendendo por Organização do Trabalho Pedagógico o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no interior da sala de aula e as idéias e ações que permeiam o projeto político-pedagógico, buscamos conhecer melhor esta questão no Ensino Superior, no sentido de propor uma compreensão da realidade a partir da verificação de três cursos de formação de professores, bem como no sentido de refletir sobre a gestão da escola básica, a partir dos espaços de formação docente. Assim, consideramos o

Trabalho enquanto condição de produção do conhecimento; a Educação - enquanto práxis transformadora do sujeito; o Conhecimento - enquanto libertador do homem e possibilidade de superação do real.

## **2. Olhando a realidade por meio da pesquisa**

Ao entender o Curso de Pedagogia como um **local de formação docente** e como um espaço de luta pela melhoria da qualidade do ensino, foi possível analisar as políticas públicas de educação e a forma utilitarista e neoliberal adotada na atualidade. Nesta discussão, compreendemos que as políticas de Formação de Professores têm sido marcadas pelo caráter tecnicista e conteudista, pelo aligeiramento, fragilização e degradação da formação de professores.

Mediante a problemática posta, os objetivos anunciados e por meio de uma metodologia de caráter qualitativo, buscamos compreender um pouco do cotidiano e das práticas pedagógicas presentes na realidade da Formação de Professores. De acordo com André (1995), trata-se de uma abordagem metodológica que permite o olhar sobre os fatos a partir da realidade concreta e não abstrata, considera os sujeitos, as suas relações e interações no seu campo de atuação, bem como atribui maior ênfase ao processo, do que propriamente ao produto da pesquisa.

Assim, o campo escolhido para a realização da pesquisa foram Cursos de Pedagogia de IES Pública, Privada e Confessional. Os critérios que definiram a escolha foram: **Similaridade:** Cursos de Formação de Professores da região de Campinas; **Aproximação:** quantidade de tempo que forma professores - maior ou equivalente a 20 anos; **Diferença:** tipo de organização jurídico-institucional.

Na definição dos sujeitos, optamos por professores formadores de professores e alunos concluintes do curso de Pedagogia (professores em formação inicial). Os instrumentos utilizados foram: questionário, entrevista, análise documental e observação.

O questionário teve seu foco na sondagem de conhecimento dos professores acerca do Projeto Político Pedagógico. Foram encaminhados 83 questionários. 41 retornaram.

Quanto à entrevista, do tipo semi-estruturada, participaram 18 professores e 18 alunos em fase de finalização do curso. Foram utilizados 6 questões que geraram 1350 minutos de gravação. Na observação a opção foi verificar como se dá a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e a disciplina escolhida foi Didática. O tempo de realização das observações correspondeu a 93,0 horas, equivalente a um semestre em cada instituição de ensino.

A pesquisa documental correspondeu à análise do Projeto Político Pedagógico. Na leitura dos documentos, centramos nosso olhar nos objetivos dos cursos e os encontramos nos itens perfil profissional, competências e habilidades propostos.

Por meio dos instrumentos de investigação, fizemos a leitura interpretativa da realidade dos Cursos, o que nos possibilitou encontrar algumas categorias e, por meio delas, buscamos entrelaçar a teoria com os dados da realidade prática.

Verificamos que **os objetivos** dos cursos constam, em sua maioria, dos campos do Perfil Profissional e das habilidades e competências. Os três cursos, tanto no campo das **finalidades** como no campo dos **eixos norteadores**, enfatizam a formação profissional docente como preocupação comum. Além disso, constatamos, na leitura dos projetos, que a competência é colocada como algo novo e definidor do futuro do profissional da educação. Esta constatação nos leva a crer que é preciso retomar o debate sobre ela, contextualizá-la e buscar o sentido real da competência em educação.

Uma reflexão necessária uma vez que a sociedade neoliberal-capitalista, ao produzir uma ideologia que opta pelo individualismo ao coletivo, apresenta uma compreensão de competência, a partir dos próprios princípios, ou seja, produz uma visão equivocada sobre o termo, o que nos remete à necessidade de refletir sobre as significações que atribuímos ao saber e ao poder, no momento atual:

Na interpretação dos dados empíricos e na leitura dos projetos dos cursos, emergiram as categorias do Trabalho Coletivo, da Práxis Pedagógica da Organização do Trabalho Pedagógico e do Projeto Político Pedagógico que estaremos apresentando a seguir.

### **3. A realidade como campo de constatações e contestações**

Desenvolver a aprendizagem da unidade teoria-prática é um dos objetivos apresentados na lista das ‘competências’, apontadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, para nós, a práxis pedagógica constitui uma categoria essencial, uma vez que consideramos a sua aprendizagem, a base da formação e do trabalho docente. Vazquez diz que práxis é atividade (...) teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade do homem; (...) teórica, na medida em que esta ação é consciente. (1968, p. 117)

Considerando que a práxis pedagógica é sempre uma ação intencional, pensada, refletida e transformadora e que somente pode se realizar mediante o conhecimento em construção, Freire (1997) nos ajuda a melhor compreendê-la, dizendo que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual, realça o autor, a teoria vira blablá e a prática, ativismo.

- **A práxis Pedagógica**

Ao olhar para a realidade dos Cursos verificamos que as articulações entre teoria e prática constituem desejos dos sujeitos, mesmo quando dizem que esta articulação, na prática, não exista. Fica evidenciada a compreensão da práxis enquanto experiência do professor no exercício docente. Entretanto, os dados apontam que os projetos pedagógicos não orientam a ação e reflexão para a construção do conhecimento, segundo 77,4 dos respondentes que dizem não conhecê-lo. O que demarca, na prática, a existência de ações desgarradas dos objetivos e finalidades dos cursos, comprometendo, com isso, a formação dos novos educadores e a compreensão do papel que cabe ao PPP e Organização do trabalho Pedagógico.

Esta leitura abre a possibilidade de uma nova interpretação - a aprendizagem da Práxis Pedagógica depende de ações que extrapolam a realidade dos Cursos, mas podem

brotar de iniciativas que envolvam operações do pensamento dos sujeitos que compõem esta realidade:

1º - refletir sobre a realidade da organização do trabalho pedagógico na IES, dialogar sobre ela e, no coletivo, buscar caminhos à luz dos objetivos, limites e possibilidades dos sujeitos;

2º - desenvolver a aprendizagem da articulação significativa entre teoria e prática pelos sujeitos, professores, diretores, funcionários em geral, pais para que seja possível vivê-la com os alunos;

3º - pensar a re-criação da escola sob uma outra perspectiva de organização do trabalho pedagógico, cuja estrutura seja diferente da atual, que tenha seus pilares alicerçados na relação unidade-diversidade e que garanta a aprendizagem da solidariedade e do diálogo entre os sujeitos;

4º - construir um sistema educacional que esteja fundamentado no desejo de transformação da realidade, por meio da emancipação do sujeito humano.

Estas idéias brotaram da constatação de que professores e alunos são forçados, pelo atual sistema educacional, a cumprir o trabalho de ensinar e aprender a partir da lógica do tempo escolar e este, para dar conta desta finalidade, controla pensamentos e ações por meio do bombardeio das inúmeras teorias produzidas. Os trabalhadores da educação, ao se submeterem a esta lógica, não têm tempo para a consolidação de experiências com os pares, com os alunos, com a comunidade; logo, as relações tornam-se estritamente teóricas, formais, porque o tempo, de maneira perversa, regula, inclusive, a capacidade humana de querer estar juntos, de sentir o desejo de se relacionar.

A partir desse pressuposto, concordamos com Brandão<sup>1</sup> (2001), quando diz que só há saber e só há educação quando associados como instrumentos de transformação. Por outras palavras, se homens e mulheres compreendem a base das transformações sócio-políticas, a educação e a formação do sujeito humano precisam ser repensadas. Começar repensando sobre as configurações do tempo, sobre a prática de ações coletivas, talvez, seja um bom começo. Com isso, trazer para o campo do debate a importância da reflexão como substrato essencial à formação do professor. Ações que

---

<sup>1</sup> Carlos Rodrigues Brandão. Informação verbal obtida no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, out/2001.

demandam a existência de uma nova estrutura escolar, na qual destaca-se a escola reflexiva e o seu caráter transformador.

### • **Trabalho Coletivo**

A categoria do Trabalho Coletivo nos possibilitou algumas aprendizagens que passamos a narrar. Na observação do tempo escolar, bem como na estrutura atual da forma escola, o trabalho coletivo encontra entraves para se realizar, porque exige outras aprendizagens, como a da cidadania, do diálogo e da democracia, por exemplo. Como estas aprendizagens ficam prejudicadas nos tempos e os espaços escolares, os sujeitos educativos vão seguindo, ora guiados pelo desejo de uma escola que promova a emancipação do ser humano e superação da realidade, implícitos teoricamente nos Projetos Pedagógicos, ora pelo desânimo causado pela constatação dos limites do real, que os impedem de materializar este desejo na prática, de ousar no enfrentamento desta realidade.

Podemos dizer ainda que, na experiência vivida nos Cursos, tivemos a chance de ver tanto nos Projeto Político Pedagógico, quanto nas falas dos sujeitos, o objetivo de realizar o trabalho coletivo, assim como constatar, na observação da realidade, que o sentido de trabalho coletivo se mistura e se confunde com o sentido de trabalho integrado. Uma constatação interessante, porque é visível a intenção do fazer coletivo numa perspectiva de justaposição. Este fato nos levou às seguintes conclusões:

1° - na estrutura atual da escola, o trabalho coletivo encontra espaço para a sua realização no campo do desejo, portanto consta da teoria e configuração do Projeto Pedagógico;

2° - o conceito de trabalho integrado é mais apropriada para o modelo atual de escola, uma vez que os sujeitos, no desenvolvimento das disciplinas e de outros trabalhos, não encontram condições físicas e instrumentais de realizá-los de forma interdisciplinar e coletiva;

3° - para realização do trabalho coletivo, um outro entendimento de poder deve ser construído, porque, nesta forma de trabalho, não há lugar para a dominação, a sujeição do outro e, tampouco, da arbitrariedade e da ausência de ética.

Nesta perspectiva, percebemos que os Cursos contemplam o desejo do trabalho coletivo e, quando não o demonstram no PP, o fazem pela palavra dos sujeitos e pelas tentativas de ações que contrariam os objetivos reais da escola atual. Percebemos, em meio às vozes dos sujeitos e às atividades desenvolvidas em sala de aula, saltos significativos em direção à aprendizagem do trabalho coletivo, o que demonstra que a esperança de mudança é visível na capacidade intuitiva do professor ao ir se organizando e transformando as condições de trabalho.

Vale dizer que, no subterrâneo dos Cursos, existe um movimento contrário produzido pelos sujeitos que, mesmo sob as limitações de toda ordem, transgridem à lei, o estabelecido e, mesmo confundindo os termos coletivo com integração, podem estar almejando a inclusão das minorias, a participação do outro num outro entendimento de Organização do Trabalho Pedagógico. Ao nosso ver, um movimento ainda tímido, mas que transporta o germe do desejo do trabalho coletivo.

Para isso, é preciso antes desenvolver e aperfeiçoar as competências que já são inerentes ao sujeito humano, em especial, a competência presente na sua vocação ontológica para ser mais (FREIRE, 1997). Neste sentido, a prática docente não pode se dar desvinculada das dimensões ético-técnico e política, o que implica retomar a discussão sobre o poder na escola, no compromisso dos educadores com a construção de uma sociedade justa e aberta à democracia, na qual, como assinala Rios (2001), saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade e não de dominação entre os homens.

A reflexão sobre a questão do poder na educação exige uma nova compreensão de conceitos, o que implica enfrentar os desafios que envolvem a relação saber e poder. Implica rever as competências daqueles que educam. Sobre isso, a leitura da realidade da pesquisa nos informa que alguns saltos são necessários, ou seja, é preciso passar da habilidade da transmissão de conteúdos, para a competência da comunicação dialógica; do uso da técnica pela técnica, para a competência do aprender a ensinar e do descobrir como se aprende; do individualismo próprio do nosso tempo, para a competência de viver juntos e, dentre outras passagens necessárias para o crescimento coletivo, enfrentar a idéia de que é preciso tolerar as diferenças. Entendemos que o sentimento da tolerância é o nível mais baixo da capacidade do homem de se relacionar com o seu

próximo e uma educação emancipadora não pode ser construída neste nível de relacionamento. É preciso aprender a competência para compreender que é na diversidade que residem as chances de evolução do conhecimento e do crescimento humano. Neste sentido, no lugar de tolerar as desigualdades, as diferenças, o verbo aprender com o diferente torna-se mais edificante. Com isso, talvez seja possível dar alguns passos e pensar na inclusão e na construção de uma escola coletiva, na perspectiva de uma educação humanizadora.

Além das categorias da práxis e do trabalho coletivo, o Projeto Político Pedagógico e a Organização do Trabalho Pedagógico constituíram categorias essenciais para o entendimento da realidade dos cursos, conforme veremos a seguir.

### **• Projeto Político Pedagógico e a Organização do Trabalho Pedagógico**

Na verificação da realidade, com exceção de um dos Cursos, que apresenta o desejo de incluir a equipe escolar na elaboração do Projeto Pedagógico, percebemos que a construção do mesmo não constitui objetivo de formação. Entretanto, ficou evidenciado que parte dos sujeitos investigados o conhecem e que o mesmo subsidia as práticas pedagógicas realizadas. Entretanto, fez-se presente, dentre os instrumentos produzidos, a informação de que 64% dos professores não conhecem o Projeto Pedagógico, confirmando, pelo mesmo índice de sujeitos, que o mesmo não garante autonomia para os professores na elaboração e execução de trabalhos educativos no interior e exterior da sala de aula.

Dizendo de outro modo, não há como pensar uma organização do trabalho na escola, no curso, na sala, sem antes pensar no papel que cabe ao Projeto Pedagógico, nem afirmar que a simples existência de um projeto seja suficiente para que todos o sigam. Podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico construído verticalmente fica na superfície da instituição/curso, enquanto a ação humana, presente no trabalho não material dos sujeitos (professor/diretor/aluno) acontece nos seus subterrâneos. Ali, estes sujeitos, independente da vocação da instituição, produzem novas leituras e interpretações de mundo a partir da história pessoal e de projetos de trabalho elaborados na experiência prática de cada um, criando-se, a cada nova situação, um novo projeto pedagógico.

Esta questão envolve a competência/incompetência, seja do professor, da escola, dos sistemas ou dos homens que criam os sistemas, realçando a necessidade de se entender a questão do poder sob uma nova perspectiva. Vasconcelos (2002, p.53) nos diz que o poder: “não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação”. De acordo com o autor, trata-se de uma característica inalienável dos relacionamentos humanos e que, por conta disso, “[...] a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício: a serviço do que e de quem se coloca.”.

Desta forma, necessário se torna rever o papel da avaliação no modelo da escola atual. Levantar as contradições e buscar denunciar e superar os equívocos produzidos ao longo da história. Derrubar a ilusão implícita na idéia de oferecimento de uma escola com qualidade para todos, assumindo que a desigualdade social é consequência da realidade sócio-econômica.

Dentre tantas outras necessidades de superação da escola, compreender a avaliação não como categoria central da educação, mas como ato humano, inerente ao processo relacional e de importância tão fundamental na organização do trabalho pedagógico quanto as outras partes que compõem a realidade dos sujeitos e da escola. Como estamos refletindo sobre a Organização do Trabalho Pedagógico em Cursos de Formação de Professores, entendemos que estas questões são fundamentais para o ensino e a aprendizagem da docência, uma vez que esta formação, que oficialmente tem início nos Cursos, deverá ter continuidade pela vida afora.

Isto posto, entendemos que o Curso de Pedagogia, apesar dos limites reais que apresenta, precisa permanecer enquanto espaço de luta, de enfrentamento, de sonho e de ousadias. Por conta desta esperança, podemos dizer que esta pesquisa não pretendeu avaliar os Cursos, compará-los e tampouco julgá-los. Pretendeu, sim, observar o espaço e o tempo da formação dos professores pelo canal da Organização do Trabalho Pedagógico, porque acreditamos que a escola pública que hoje temos precisa ser compreendida na sua globalidade e nas suas contradições. Mediante esta intenção, cremos que, no Curso de Pedagogia, há a potência para a aprendizagem de uma práxis pedagógica libertadora, transformadora e competente. Assim, a título de síntese, apresentamos possibilidades e limites que identificamos no processo de investigação da

realidade destes cursos, e assumindo intencionalmente uma posição de esperança atuante e histórica, lembramos os limites destas possibilidades e alertamos para as possibilidades latentes nos limites observados. Nos Limites das Possibilidades percebemos que o sujeito da práxis pedagógica pode:

#### **a) Compreender a complexidade da realidade**

Na busca por esta compreensão, o sujeito educativo tem a chance de descobrir que faz parte de um todo que precisa, para funcionar, da relação dinâmica entre diferentes. Os limites dessa possibilidade apontam para alguns desafios: desenvolver um ambiente de envolvimento e participação; aprender a tratar o diferente como diferente e a respeitá-lo, por isso. Conhecer os pontos frágeis e fortes, comuns e opostos que os diferenciam, no sentido de construir uma nova consciência valorativa de vida em grupo; produzir, a partir das necessidades do grupo, metas objetivas de realização, definir prioridades e estratégias de execução e avaliação.

O desenvolvimento de tais desafios passa pela complexidade do real que se transforma ininterruptamente com a ação humana. Neste sentido, o auto-conhecimento e o conhecimento do grupo são condição primeira. Daí a importância da leitura, debates e busca de sentido para a realização do trabalho na escola.

#### **b) Compreender as contradições do sujeito humano**

No enfrentamento da realidade que apresenta projetos produzidos verticalmente, a arrogância de sujeitos iguais que se julgam diferentes por conta do cargo que ocupam ou da posição social e do mal estar provocado pela constatação de que a escola explora e exclui, os sujeitos podem compreender e construir novas necessidades, nova consciência. Desta possibilidade emergem os seguintes desafios: produzir espaços de debate e reflexão sobre a realidade da escola e possibilidades de reconstrução coletiva do PPP e repensar a escola como lugar de humanização, no sentido de resgatar a sua vocação para a construção do conhecimento e superação da realidade, ou seja, a escola enquanto um lugar onde é possível compreender a riqueza que reside na singularidade e pluralidade dos sujeitos.

#### **c) Compreender a necessidade da auto-avaliação e avaliação da realidade**

A consciência de que a avaliação representa possibilidade de renovação e mudança qualitativa para os sujeitos não ocorre de uma hora para outra e tampouco de forma simples, mas pode ser o caminho para um novo tempo em educação. Para tanto, requer ações e posicionamentos que demandam: implementar estudos sistematizados sobre as práticas de avaliação, reflexão sobre a sua lógica e implicações na realidade educacional; provocar a reflexão coletiva sobre as experiências avaliativas na escola e na vida dos sujeitos com ela envolvidos, sobre a importância da aprendizagem da auto-avaliação e avaliação diagnóstica (de aprendizagens e institucional), bem como buscar alternativas de resolução dos problemas para as várias realidades presentes no universo da escola construídas coletivamente.

A compreensão da avaliação enquanto possibilidade de mudança nos coloca frente aos limites e estes se mostram positivos, uma vez que nos desafiam a transformar as situações que contrariam a vocação do conhecimento. Neste sentido, a avaliação torna-se um poderoso instrumento de mudança da escola atual, dada a sua reconhecida força indutora.

#### **d) Compreender que é possível uma outra forma de escola por meio do trabalho coletivo**

Para a realização de uma outra forma de organização do trabalho na escola, será preciso que se compreenda que a aprendizagem do trabalho coletivo não é algo que se aplica facilmente. Trata-se de uma aprendizagem complexa porque envolve diferentes leituras de mundo e a questão de postura frente à realidade. Contudo, a sua complexidade não inviabiliza a sua realização, ao contrário, aponta alguns desafios: parar para refletir sobre a forma atual da escola, por meio de leituras e verificação empírica; discutir as constatações encontradas e avaliá-las; levantar alternativas que possam tornar a ambiência de trabalho favorável à vida em grupo; definir prioridades nas ações e nas relações entre os sujeitos do grupo de forma que os objetivos, as finalidades e o sentido do trabalho a ser realizado possam ser avaliados e reavaliados constantemente.

Por outras palavras, compreender que é preciso agir, para transformar. À luz da realidade, colocar em prática a teoria, avaliá-la, refletir sobre ela, sonhar juntos, com e pela mudança.

### **3.2 Possibilidades dos limites**

Sobre as possibilidades dos limites do curso de Pedagogia constatamos algumas positivities que apontam, também, alternativas e desafios, quais sejam:

#### **a) O Curso faz parte de uma política educacional que não reconhece o seu valor enquanto *espaço de emancipação humana***

Esta constatação emergiu da leitura da realidade dos cursos de Pedagogia investigados que, mesmo quando buscam apresentar um discurso inovador por meio das diretrizes curriculares, imprimem dificuldades na realização das mesmas, uma vez que descuidam de outras questões cruciais que envolvem a qualidade da educação que se quer produzir e do profissional que se quer formar. Sobre esta constatação, o desafio que se impõe aos professores, formadores de professores, está em intensificar a luta pelo reconhecimento social do curso e da profissão. A condição para esta postura passa, impreterivelmente, pela prática do trabalho coletivo.

#### **b) As estruturas educacionais têm produzido o PPP de cima para baixo**

Nas experiências realizadas nos cursos de Pedagogia e por meio dos dados coletados, verificamos que a construção dos projetos pedagógicos tem sido praticada de forma vertical, inviabilizando o desejo, implícito na realidade dos cursos, de uma outra organização do trabalho pedagógico, construída de forma participativa. Esta verificação aponta a possibilidade de denúncia, amparada pela LDB, quando enfatiza que o projeto deve ser construído pelo coletivo de professores. Por outras palavras, queremos dizer que há a consciência e há o desejo de construção coletiva do PPP, contudo a consciência e o desejo não são o bastante para transformar a realidade. Há que se desprender da abstração dos mesmos, por meio da ação, da práxis transformadora.

#### **c) Apresenta um distanciamento entre o discurso e prática**

Considerando-se que teoria e prática não se separam e que o discurso se distancia da prática e não da teoria, pensamos que o curso de Pedagogia continua sendo um lugar privilegiado para a aprendizagem desta questão, uma vez que os sujeitos têm a possibilidade de construção da práxis pedagógica. Quer dizer que, no contato com a aprendizagem da teoria que fundamenta a prática, e esta, que dá vida à teoria,

professores e alunos podem, na positividade da constatação, construir um novo entendimento sobre a realidade do curso e sobre as necessidades do coletivo, assim como a coerência sobre o que falam e o que fazem.

#### **d) Valoriza o tempo escolar em detrimento da valorização do tempo de formação**

Embora a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, com toda complexidade que apresentam, apontem a possibilidade de inovação às instituições de ensino, constatamos que a questão do 'tempo' ainda é um problema sério. Percebe-se que, na organização do trabalho pedagógico, a prática da obediência às imposições do mercado é uma constante e esta constatação pode ser comprovada na burocracia que define o tempo escolar, envolvendo planejamento, avaliações, entrega de notas, no enxugamento do tempo de realização dos cursos, favorecendo a existência de professores horistas, dentre outras, na valorização da competição, por conseguinte, do individualismo.

Todavia, assumimos que o desenvolvimento desta consciência, por parte dos sujeitos dos cursos de Pedagogia, traz a possibilidade do debate, da reflexão coletiva sobre a prática educacional na escola, na comunidade, no país e sobre o que se teoriza a respeito da mesma. Essa possibilidade, a nosso ver, abre uma brecha para a discussão significativa da formação de professores, da valorização profissional e do envolvimento de toda a sociedade no estudo e construção de uma nova realidade em educação. Uma brecha que tem, no projeto político pedagógico, potencial para a mudança. Neste sentido, podemos dizer que o PPP é o discurso dos sujeitos que compõem o coletivo da escola, sustentado por teorias, experiências e utopias para a concretização na realidade objetiva. Um mapa a ser seguido, avaliado e, corrigida a rota, o caminho, quando oportuno.

Neste sentido, continuam o desejo e o sonho de melhor entender a realidade da prática de formação docente. Ficam nossas esperanças de que a implantação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia suscite, nos sujeitos educacionais, o desejo do debate, a reflexão crítica e a denúncia daquilo que ferir a dignidade do profissional da educação.

Enfim, que a utopia da construção do Projeto Político Pedagógico coletivo e uma Organização do Trabalho Pedagógico emancipatória, associados à consciência da

realidade pelos sujeitos, possam ser iluminadores da aprendizagem de um novo tempo em educação e de uma nova escola pública.

### Referências Bibliográficas

- ANDRE, M. E.D. **Etnografia da pratica escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_**MEC/SEF- Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica – Cadernos Educação Básica – Série Institucional**, vol. I, Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_**LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96, Brasília, 1997.**
- \_\_\_\_\_**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L. C. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Educação e Sociedade. Campinas: N.39, p.265-285, 1991..
- \_\_\_\_\_(Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- GADOTTI, M.**Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- \_\_\_\_\_**Contribuição à Crítica da Economia Política**, In FERNANDES, F. (org.), **K. MARX & F. ENGELS: História**. São Paulo: Ática, 1983.
- MESZAROS I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001
- SAVIANI D. **Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador**. Brasília, ano 1, ago, 1982.
- TRAGTENBERG M. **A Escola Como Organização Complexa** In: GARCIA, Walter. (Org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

VASCONCELOS C.S. **Planejamento: Plano de Ensino – aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

\_\_\_\_\_ **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político- pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.