



Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

## **TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO**

**As percepções dos diferentes segmentos escolares**

**Elissandra de Oliveira de Almeida**

Professora-orientadora Msc. Juliana Fonseca Duarte  
Professora monitora-orientadora Dra. Jeane Medeiros Silva

Brasília (DF), Maio de 2013

**Elissandra de Oliveira de Almeida**

**TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO**  
**As percepções dos diferentes segmentos escolares**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Msc. Juliana Fonseca Duarte e da Professora monitora-orientadora Dra. Jeane Medeiros Silva.

Brasília (DF), Maio de 2013

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**Elissandra de Oliveira de Almeida**

**TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO**

**As percepções dos diferentes segmentos escolares: um estudo de caso**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em  
Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Msc Juliana Fonseca Duarte  
(Professora-orientadora)

---

Msc Fabiana Margarita G. Lagar  
Detran/DF  
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico este trabalho a todos os que acreditam na Educação como meio para a promoção e desenvolvimento social e aos que trabalham por esse ideal.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem pertence todo o conhecimento e de quem recebemos sabedoria.

Aos meus pais, Manoel e Maria (*in memoriam*), por permanecerem sendo fonte de motivação para a continuidade dos estudos.

Aos meus filhos, pela paciência durante a realização do curso, concedendo-me horas preciosas de seu tempo e atenção.

Ao meu esposo, pela compreensão e incentivos durante a caminhada.

Às professoras, Maria José, Jeane Medeiros, Juliana Fonseca e Fabiana Lagar, pelas contribuições dadas.

Aos colegas de profissão que contribuíram para que esse trabalho pudesse se juntar a tantos outros, trazendo novos conhecimentos e enriquecimento para o debate.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

**Paulo Freire**

## RESUMO

A presente pesquisa tem por interesse compreender as concepções que os segmentos escolares de uma escola pública do Distrito Federal têm sobre o que é o trabalho pedagógico coletivo. Fundamentada na abordagem qualitativa, a metodologia da pesquisa seguiu os princípios orientadores do estudo de caso e utilizou-se da entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental para o procedimento de coleta de informações, de acordo com os pressupostos apresentados por Lüdke e André (1986). A partir das contribuições de Alonso (2002), Damiani (2008), Hypolito (1991), Pimenta (1993), Tragtenberg (2001), Veiga (2003), Vilas Boas e Soares (2007), dentre outros estudiosos, aborda na fundamentação teórica aspectos relacionados à definição de trabalho pedagógico coletivo, organização do trabalho pedagógico e projeto político-pedagógico. Sem objetivar a realização de qualquer tipo de intervenção no campo de pesquisa, este trabalho enseja trazer novos olhares ao grupo de estudos sobre trabalho pedagógico coletivo, pontuando considerações quanto à visão de pertencimento assumida pelos sujeitos pesquisados. Finalmente, com base no quadro de análise, organizado com as seguintes categorias: a) concepções sobre trabalho pedagógico, b) tempos-espacos de participação: mecanismos desenvolvidos pela e na escola, c) trabalho coletivo: articulações no PPP e d) participação ativa: percepção pessoal; são registradas as considerações conclusivas do pesquisador relativas ao caso.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico coletivo; Projeto Político-Pedagógico; Coordenação pedagógica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	15
1.1 Sobre o trabalho pedagógico coletivo .....	15
1.2 Sobre o trabalho da escola: um novo modo de se organizar .....	18
1.2.1 Projeto político-pedagógico: fundamento para o trabalho coletivo.....	18
1.3 Trabalho pedagógico coletivo: uma prática democrática .....	21
2. CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	25
2.1 Considerações sobre o Estudo de Caso .....	26
2.2 O campo de pesquisa .....	27
2.2.1 A escola .....	27
2.2.2 Os sujeitos da pesquisa .....	28
2.3 Métodos de coleta de informações .....	28
2.3.1 Da observação.....	29
2.3.2 Da entrevista .....	30
2.3.3 Da análise documental.....	31
2.4 Da análise das informações .....	32
2.5 Procedimento de coleta de informações .....	32
3. PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO.....	34
3.1 Concepções sobre trabalho pedagógico: primeira categoria de análise .....	35
3.2 Tempos-espacos de participação: segunda categoria de análise .....	38
3.2.1 Bloco 1 – Identificando tempos-espacos de participação coletiva.....	38
3.2.2 Bloco 2 – Valorização dos tempos-espacos de participação coletiva .....	41
3.2.3 Bloco 3 - Qualidade dos tempos-espacos que fortalecem a participação coletiva	42
3.3 Trabalho coletivo: articulações no PPP – terceira categoria de análise .....	45
3.4 Participação ativa: percepção pessoal – quarta categoria de análise .....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS .....	52
APÊNDICE 1 - TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO .....	54
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	55
APÊNDICE 3 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	57



## INTRODUÇÃO

A escola na qual a pesquisa foi realizada era o ambiente de trabalho do pesquisador e parte da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Localizada na região administrativa de Taguatinga, atendia a alunos do 1º ao 5º ano, funcionando nos dois turnos do diurno. De suas 20 turmas, apenas três não tinham matriculados alunos com necessidade educacional especial. Apesar do total de turmas, a escola contava com pouco mais de 400 alunos matriculados, haja vista a quase totalidade das turmas ter redução, devido aos Alunos com Necessidade Educacional Especial (ANEE).

Dos professores regentes, somente três eram contratados temporariamente. Os professores efetivos tinham em média entre 15 e 25 anos de experiência na atividade docente.

A escola contava com os seguintes serviços de apoio à aprendizagem: Sala de Recursos sendo a responsável pelo atendimento direto e indireto dos alunos ANEE's e o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) a quem cabia o encaminhamento dos possíveis casos de diagnóstico (identificação de alunos com transtornos ou déficit de aprendizagem). Também possuía o Serviço de Orientação Educacional (SOE) que agia junto às famílias nos casos de excesso de faltas, problemas de disciplina com efeitos negativos sobre a aprendizagem e no desenvolvimento do Projeto Valores.

Devido ao processo de escolha dos novos diretores das escolas públicas do DF, ocorrido no dia 22 do mês de agosto de 2012, dos três coordenadores que a escola possuía, passou a contar somente com um coordenador, pois os outros assumiram as funções de direção e vice-direção da escola.

O corpo de funcionários da escola compunha-se de 62 profissionais assim distribuídos: dois na equipe diretiva, 20 professores regentes, um coordenador pedagógico, dois no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), um no Serviço de Orientação Educacional (SOE), um suporte administrativo, um encarregado de merenda escolar, dois no serviço de portaria, sete nos serviços gerais, um chefe de secretaria, três nos serviços auxiliares na secretaria, quatro vigilantes, três merendeiras, quatro no atendimento ao telefone e apoio às demandas internas, um professor readaptado nos serviços da mecanografia, um professor readaptado para atividades físicas, dois coordenadores do recreio (professores readaptados), um contador de histórias com atendimento na sala de leitura (professor readaptado) e um apoio à

coordenação (professor com restrição), dois monitores para acompanhamento dos alunos especiais, um professor 20 h atuando junto às turmas cujos professores fizeram jus a redução de carga e um professor afastado em processo de readaptação.

Quanto aos alunos atendidos, a maioria morava nas proximidades e os demais, pouco mais de 20%, eram moradores dos assentamentos localizados nas redondezas, sendo atendidos pelo transporte escolar público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

No que tange à organização do trabalho pedagógico percebeu-se que a última gestão que esteve à frente da escola por nove anos procurou dar ao fazer pedagógico da escola uma nova “cara”.

Segundo relatos de alguns funcionários, a instituição, ao longo de seus mais de 40 anos de fundação, passou por momentos bastante difíceis, sofrendo a ação de intervenção da Regional de Ensino de Taguatinga na substituição de membros da direção e por não ter de modo claro e sistematizado um projeto de trabalho que desse rumo às suas ações.

Aproveitando o número de funcionários de que dispunha, essa gestão adotou uma postura estratégica com distribuição de tarefas bem definida, o que lhe permitiu de certa forma um maior alargamento em nível de descentralização de poder. Inicialmente, a dinâmica adotada funcionou bem. Entretanto, aos poucos parece que a divisão de tarefas, embora necessária, retirou da equipe diretiva a visão do todo.

Além disso, no decorrer dos três últimos anos (2010, 2011 e 2012), a escola enfrentou a perda de pessoal diretamente ligado aos setores administrativo e pedagógico da escola, gerando uma sobrecarga de atividades tanto para a equipe diretiva quanto para a coordenação pedagógica da escola.

Nesse cenário, parece que a distância entre gestão e demais segmentos escolares<sup>1</sup> acabou ficando maior. Pouco a pouco o nível de envolvimento das pessoas no processo de planejamento e tomada de decisões quanto às necessidades da escola pareceu sucumbir a uma rotina rígida, reduzindo cada vez mais os tempos-espacos de participação.

---

<sup>1</sup> Por segmentos escolares entenda-se cada grupo de sujeitos que compõem a escola, a saber: pais, alunos, professores (regentes, coordenadores, dos serviços de apoio à aprendizagem), funcionários da carreira assistência (merendeiras, vigilantes, dos serviços gerais, da portaria, da secretaria escolar), equipe diretiva (diretor, vice-diretor, supervisor).

Talvez, o entendimento de mobilização coletiva rumo ao alcance de objetivos comuns voltados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que garanta o acesso e permanência na escola, tenha sido prejudicado ainda mais pelo fato de a última gestão conchamar publicamente o interesse em deixar a função que ocupava.

Entre a consumação dessa decisão e a escolha dos novos gestores, percebeu-se nitidamente um total esfriamento por parte dos sujeitos constituintes da escola com influência direta sobre a organização do trabalho pedagógico.

A família dos alunos, que já carregava uma fama de ausente, continuou na mesma situação, ou seja, sua participação limitou-se às convocações da direção e dos professores.

Por sua vez, os professores, quando convidados a refletir sobre o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, revelaram-se indiferentes. Talvez, essa postura tenha sido o reflexo de como o processo de construção e avaliação do PPP tenha sido conduzido. A equipe diretiva se encarregou da elaboração do projeto, apresentando ao grupo, por email, um texto em fase final de conclusão, sem criar no âmbito interno momentos claramente definidos cujo objetivo fosse o de discussão da proposta.

Quanto aos demais funcionários, a situação parecia semelhante. Notou-se que havia desinteresse em torno de questões que não estivessem ligadas diretamente ao exercício de suas funções. O sentimento que parece ter se manifestado era o de que cada um ocupava “um quadrado”. Consequentemente, se cada um estava no seu devido lugar, então, tudo corria bem.

Com base nessa análise inicial, percebeu-se que houve uma perda do sentido de participação coletiva no trabalho da escola. Notou-se na dinâmica da escola uma estrutura fragmentada que afetou o fortalecimento de um coletivo envolvido com a discussão, elaboração, execução e avaliação de propostas comuns ao todo da escola.

Assim sendo, na visão do pesquisador, o resgate de um ideal coletivo que se fundamenta na autonomia da escola, traduzindo-se esta numa postura de corresponsabilização e de participação efetiva na organização do trabalho pedagógico, pareceu urgente, o que motivou a delimitação de seu problema de pesquisa.

Como cerne da pesquisa, foi proposto como problema de investigação a seguinte indagação: Que percepções os segmentos escolares têm sobre trabalho pedagógico coletivo?

Pensar sobre este problema de pesquisa se fez necessário na medida em que as recentes experiências escolares do pesquisador revelaram que parecia haver uma

compreensão diversa, no interior de uma escola pública do DF, sobre o que é o trabalho pedagógico coletivo.

A delimitação dessa problemática levou em consideração a complexidade inerente ao fazer pedagógico e se nutriu dos pressupostos apresentados por Gonzalez Rey quanto à análise dos fenômenos intraescolares:

o problema não representa uma entidade concreta coisificada, mas um momento na reflexão do pesquisador que lhe permite identificar o que deseja pesquisar e que pode aparecer em uma primeira aproximação de forma difusa e pouco estruturada. [...] representa uma construção em processo, que se irá desenvolver em direção de novas e diversas formas (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 72).

Portanto, o entendimento do que seria o coletivo, nesse contexto, moveu, inicialmente, o pesquisador na busca de zonas de sentido expressas pelos sujeitos a serem pesquisados, uma vez que se percebeu, nas práticas diárias e nos discursos, uma variação na definição do termo: desde o fazer tudo igual ao trabalho de parceria com um colega.

Entretanto, no intuito de analisar tais concepções, a proposta de pesquisa se buscou contribuições teóricas que pudessem refinar o entendimento do que efetivamente seria o trabalho pedagógico coletivo.

Nesse sentido,

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino (FUSARI, 1993, p. 70).

A essa visão de compromisso com a causa da democratização da educação escolar no país, apontada pelo autor, concorre a noção de que para que este fim seja perseguido é preciso que os segmentos escolares se assumam numa dimensão de pertencimento em relação à organização do trabalho pedagógico.

O sentimento de pertencimento, subjacente à ideia de trabalho coletivo, envolve a prerrogativa de que todos participam do processo de tomada de decisões e entendem que isso representa corresponsabilização, ou seja, a responsabilidade conjunta. Essa

visão aponta para uma dinâmica de ruptura em torno da visão de tutela do Estado que influenciou, e talvez ainda influencie, a organização do trabalho pedagógico da escola.

Seguindo a linha de raciocínio que contribui para a construção da noção de pertencimento, Damiani colabora com essa proposta de pesquisa, ao destacar a diferença entre cooperação e colaboração:

na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

Fortalecido por esse olhar, construiu-se o presente problema de pesquisa, uma vez que a verdadeira negociação coletiva evoca e reforça o que já foi dito anteriormente: a consecução de objetivos comuns.

Dessa leitura inicial se vislumbrou a possibilidade de entender como estava organizado o trabalho pedagógico no contexto da escola a ser pesquisada de modo que se identificasse que concepções fundamentavam as ações pedagógicas realizadas no âmbito do trabalho coletivo.

Portanto, aprofundar ou produzir novos olhares em torno da temática permite que, a partir daí, se identifique que outros fatores interferem na construção do trabalho pedagógico coletivo.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as concepções que os segmentos escolares da instituição a ser pesquisada têm sobre o que é trabalho pedagógico coletivo. Especificamente, objetivou-se:

- a) Identificar que concepções são atribuídas pelos segmentos escolares ao trabalho pedagógico coletivo;
- b) Acompanhar a organização de tempos-espacos na escola voltados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo;
- c) Identificar como se dá o processo de participação dos segmentos escolares no desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

Com base no problema de pesquisa e objetivos traçados foram escolhidos dentre os representantes da carreira magistério: um membro da equipe diretiva; três professores atuantes em sala de aula, um professor que tenha desempenhado o papel de coordenador

pedagógico, um professor que atua no serviço educacional especializado, totalizando 6 sujeitos. Também foram escolhidos outros funcionários da escola, a saber, um da carreira assistência em educação (chefe de secretaria) e um da carreira auxiliares de educação (serviço de apoio), somando-se ao primeiro grupo, mais dois participantes.

Dentre os membros da comunidade escolar foram escolhidos dois representantes do segmento dos pais, preferencialmente, aqueles que já acompanhavam a vida escolar de seu (s) filho (s) por um período igual ou superior a dois, sendo este tempo considerado, para fins dessa pesquisa, um período adequado para se conhecer melhor como a representatividade desse segmento se via e atuava em relação ao trabalho pedagógico coletivo que era realizado na escola.

Por fim, o público alvo participante da pesquisa foi formado por 10 sujeitos, sendo oito do corpo de funcionários da escola, com representantes dos diferentes segmentos e dois pais de alunos.

# 1 TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

## 1.1 Sobre o trabalho pedagógico coletivo

Que tipo de trabalho é realizado pela escola? Que pessoas colaboram para o seu desenvolvimento? De que maneira as diferentes funções presentes no contexto escolar favorecem a organização do trabalho da escola?

Buscar respostas para essas questões pode ser considerado o ponto de partida para o entendimento de como o trabalho pedagógico está organizado, além de possibilitar a identificação de mecanismos de participação coletiva na escola.

Segundo Alonso,

ainda que o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula, pelos professores, é importante lembrar que todas as experiências vivenciadas na escola, com os colegas, professores, dirigentes ou outros auxiliares, concorrem para a formação do aluno e fazem parte do cotidiano escolar (ALONSO, 2002, p. 24).

Desse modo, compreender como o cotidiano da escola está organizado permite que se identifique de que maneira pessoas e funções se articulam na organização do trabalho pedagógico, considerando como premissa que o pedagógico não se limita ao fazer em sala de aula, mas reúne um conjunto de ações interdependentes que colaboram para a formação do aluno.

Além disso, é preciso entender até que ponto o trabalho que é feito na escola, desde sua organização e em sua natureza constitutiva, resgata (ou não) “os movimentos históricos que determinaram a forma atual de organização do trabalho, de modo geral” (VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 20).

Tal observação é pertinente, pois, compreender como o processo de trabalho está organizado dentro da escola, requer considerar “como as relações capitalistas penetram na escola, quais as formas de controle sobre os trabalhadores do ensino, a divisão do trabalho na escola, o papel dos especialistas e as relações de poder etc” (HYPOLITO, 1991, p. 3).

Ao discorrer sobre a realidade da escola pública no Brasil, no século XX, Hypolito (1991) chama a atenção para um modelo de organização escolar, considerado “moderno”, mas que apresenta como características

a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino (HYPOLITO, 1991, p. 5).

Com base nessa análise inicial, pode-se dizer que o trabalho escolar, de modo implícito ou não, em menor ou maior escala, acaba por retratar formas de organização derivadas da estrutura social dominante. Além disso, esse trabalho não é essencialmente neutro ou desprovido de intenções.

A respeito disso, Villas Boas e Soares destacam:

Saviani (1991) nos ensina que o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades, sendo, portanto, uma ação intencional. Pelo trabalho o homem objetiva-se na natureza, nos instrumentos, com uma determinada finalidade, à qual subordina sua vontade e sua própria ação. Assim, um dos aspectos essenciais do trabalho humano é a sua adequação a uma finalidade (VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 20).

Portanto, trazendo esse entendimento ao contexto educativo, o trabalho pedagógico que é feito na escola manifesta, mediante as ações de seus agentes, suas intenções, propósitos e objetivos.

Por isso, a forma como o trabalho pedagógico se organiza na escola poderá apontar pistas quanto à estrutura, sobretudo, das relações de poder, seja em nível horizontal (entre os agentes internos) como verticalmente (tutela estatal).

A esse respeito André observa que

a estrutura que predomina nas escolas é de um poder centralizador que é exercido, via de regra, pelo diretor da unidade ou por um seu auxiliar direto. [...]. Essa estrutura centralizadora e impermeável tende a se reproduzir exatamente como é organizado o ensino em sala de aula (ANDRÉ, 1990, p. 68).

Decorrente disso surge outra questão que parece relevante ao debate: quem concebe e quem executa o trabalho? Como esses processos se articulam no fazer pedagógico na e da escola?



A escola, socialmente contextualizada e historicamente construída, tende a reproduzir as formas de organização social. Portanto, pode-se dizer que, inserida numa sociedade capitalista, provavelmente reforçará a separação entre os atos de concepção e execução do trabalho.

Essa separação gera a fragmentação do trabalho e do conhecimento, levando à desumanização, uma vez que os homens perdem o domínio sobre o processo de trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de se fazerem homens pelo trabalho (FREITAS, 1996 apud VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 21).

Nesse sentido, a percepção que se tem do trabalho da escola parece não fugir à lógica capitalista de organização do trabalho de modo geral, fato que Villa Boas e Soares observam ao se referirem ao trabalho docente.

A organização do trabalho hoje existente é o resultado de uma longa cadeia de conflitos entre patrões e trabalhadores e da realização de uma profunda revolução cultural. Foram criados mecanismos para que as pessoas pudessem inserir-se nas relações de produção de forma não-conflitiva (VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 8).

Dentre esses mecanismos, as autoras destacam a escola. Segundo elas, “a escola não se manteve à margem do capitalismo” (VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 8). Por conseguinte, dentro desse contexto político-econômico, a escola nasce como mecanismo para acostumar crianças e jovens com as relações sociais do processo de produção capitalista bem como preparar-lhes para o trabalho. Observa-se que desde seu nascedouro, a escola é pensada para a função social que transcende o ato de ler e de escrever.

Contudo, num movimento contraditório pode ser possível reorganizar o trabalho da escola numa perspectiva de colaboração visando à transformação social.

Segundo Tragtenberg,

sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar. [...] Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão (TRAGTENBERG, 2001, s/p).

Assim sendo, a possibilidade de se desenvolver no interior da escola um modelo de autogestão e mecanismos para o exercício de sua autonomia que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico colaborativo, pautado no princípio democrático, é viável.

## **1.2 Sobre o trabalho da escola: um novo modo de se organizar**

Não obstante às contradições decorrentes da lógica capitalista que se faz presente na organização do trabalho da escola, pretender um novo modo se organizar é uma possibilidade real.

Segundo Pimenta, “as escolas, partícipes da mesma problemática civilizatória, não são, entretanto, iguais. Por isso, não se trata de encontrar uma única forma nova de organizar o trabalho nela” (PIMENTA, 1993, p. 79).

O entendimento decorrente dessa afirmação conduz à compreensão de que as escolas, em suas diferenças, podem encontrar meios de se organizarem, de modo que, a partir de suas subjetividades, seja possível a construção de uma proposta de trabalho mais integrada. Tal construção, por sua vez, deve tomar como ponto de partida o que já existe.

De acordo com Pimenta (1993), algumas questões podem ser destacadas nesse processo, a saber: o projeto político-pedagógico, o trabalho coletivo e o conhecimento e as competências pedagógicas.

Na discussão que por ora se apresenta no corpo desse referencial e considerando o problema de pesquisa e os objetivos traçados, será feita a abordagem das questões sobre o PPP, enquanto possibilidade concreta para o desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola e sobre o processo de construção de um trabalho coletivo, sendo que para esse último será dedicado um tópico em separado, tendo em vista que o propósito maior dessa pesquisa reside na análise das concepções que os segmentos escolares têm sobre trabalho coletivo.

### **1.2.1 Projeto político-pedagógico: fundamento para o trabalho coletivo**

As reflexões sobre a relevância do PPP da escola para a organização do trabalho que nela é feito já não podem ser consideradas novas como apontam vários estudos

(BARTNIK, 2003; PIMENTA, 1993; VEIGA, 2002, 2003; VILLAS BOAS; SOARES, 2007).

Dentre esse grupo, podem ser destacadas, inicialmente, as contribuições dadas por Villas Boas e Soares. Segundo as autoras,

o fato de se exigir hoje da escola a elaboração ou construção da sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico não significa que a idéia seja nova. Cada escola sempre teve o seu projeto, sempre impregnado da dimensão política, pois nenhum trabalho se realiza de forma neutra. Planos de trabalho, planos de ação ou simplesmente projetos são nossos conhecidos há muito tempo (VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 31-32).

Por isso, pensar a finalidade do PPP parece ser fundamental para o entendimento de como a escola cumpre seu papel, evidenciando suas intenções, no contexto social capitalista.

#### O Projeto político-pedagógico

é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe. Esses elementos todos são mutáveis, modificam-se de ano para ano, no mesmo ano; de Escola para Escola, na mesma Escola. Por isso, o projeto não está pronto, mas em construção. Nele, a equipe vai depurando, explicitando, detalhando a inserção dessa Escola na transformação social (PIMENTA, 1993, p. 79).

Em outras palavras, o PPP indica que caminhos uma escola segue, os objetivos que persegue, como as relações de poder estão estabelecidas em seu interior e a proposta educativa que fundamenta seu trabalho.

Outro olhar que se lança sobre o papel do PPP se fundamenta numa perspectiva inovadora emancipatória ou edificante, segundo a qual

o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Bicudo afirma que a importância do projeto reside “no seu poder articulador, evitando que as diferentes atividades se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição” (VEIGA, 2003, p. 275).

E não somente isto, mas

o projeto político-pedagógico como plano global da instituição aponta um caminho, define uma ação intencional, vincula-se com os interesses sociais mais amplos e à necessidade de formar cidadãos. A construção coletiva deste documento é uma ação indispensável à organização de um trabalho pedagógico de uma instituição educativa comprometida com uma sociedade mais solidária, inclusiva e humana (BARTNIK, 2003, p. 35).

Portanto, o PPP se constitui em elemento identitário da escola. Por meio dele são conhecidas que concepções fundamentam as ações dos agentes da escola, isto é, se reforça a fragmentação do trabalho pedagógico ou se propõe formas mais participativas de interação entre o todo constituinte da escola.

Nessa perspectiva, “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 2002, p. 13). Para além de ser mero documento, o PPP é meio para o alcance de objetivos comuns, mecanismo para a participação coletiva no processo de tomada de decisões, delineando as concepções de sociedade, homem e educação que a escola defende.

Segundo Souza et al, a necessidade de elaboração do PPP da escola surge como forma de “democratizar o planejamento na escola, incorporando o princípio da participação” (SOUZA et al, 2005, p. 34).

A dimensão participativa é reforçada por Villas Boas e Soares ao apontarem que a elaboração do PPP não é algo novo, mas que “talvez a novidade resida na insistente recomendação de sua ‘construção coletiva’” (VILLAS BOAS; SOARES, 2007, p. 32).

Por isso, é preciso entender como os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola entendem o que vem a ser participação e que importância assume para a organização do trabalho da escola.

A participação não tem o mesmo significado para todos, tratando-se, portanto, de uma palavra que tem vários significados. Ela apresenta diferenças significativas quanto à natureza, ao caráter, às finalidades e ao alcance dos processos participativos. Isso quer dizer que os processos de participação constituem, eles próprios, processos de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídos cotidianamente. Não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 16).

Portanto, não se trata apenas de criar mecanismos de participação, mas em se ter o cuidado de que o compartilhamento das decisões e do poder não sejam tão somente a consolidação de decisões que já foram tomadas anteriormente (BRASIL, 2004).

Por isso,

O projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui um grande desafio para a construção da gestão democrática e participativa (BRASIL, 2004, p. 24).

Não obstante o conjunto de argumentos que se apresenta quanto à relação entre o PPP e trabalho coletivo, é preciso, sobretudo, que os sujeitos participantes da escola percebam que a participação coletiva não se dá por decreto, mas depende das concepções que se tem sobre o que é gestão e participação.

### **1.3 Trabalho pedagógico coletivo: uma prática democrática**

Romper com a velha, embora usual, estrutura de trabalho que se faz presente, e que parece imutável, no interior da escola, surge como necessidade para o desenvolvimento de um novo modo de se organizar ações e pessoas no processo educativo.

Segundo Souza et al, “a história com que se estruturou o trabalho escolar condicionou muitas das práticas a uma forma de organização guiada pela divisão do trabalho tal qual esta se dá em nossa sociedade” (SOUZA et al, 2005, p. 20).

Entretanto, é possível pensar o planejamento do trabalho pedagógico enquanto momento fundamental para repensar práticas consolidadas, voltando-se para a construção de um projeto educativo emancipatório (SOUZA et al, 2005).

Como pontuado anteriormente, a construção do PPP é um dos elementos que contribui para a autogestão e autonomia da escola, e

deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica” (VEIGA, 2003, p. 279).

Além disso, entender como se constrói o tecido relacional entre os agentes partícipes do cotidiano da escola, evidencia como o *poder* se distribuí nela. Conseqüentemente, as relações de poder mostram como a gestão está estruturada e de que maneira se articula com o restante da escola, que pessoas e funções têm mais importância, chegando até o interior da sala de aula ao mostrar quem detém o maior turno de fala.

Pelo que se observa, pode-se dizer que a escola manifesta simultaneamente um movimento de acomodação e de ruptura. Acomodação no sentido de realizar um trabalho que prepare o aluno para a vida em sociedade, ou seja, que lhe insira no contexto social vigente. Mas, por outro lado, de ruptura na medida em que denuncia as deficiências da sociedade e busca formar um “aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo” (PIMENTA, 1993, p. 80).

Nessa mesma linha de raciocínio, Ribeiro et al pontua que

todos os esforços no sentido de se produzir um trabalho coletivo teria como finalidade maior a construção de uma sociedade igualitária, com menos desigualdades sociais, que todos possam usufruir do patrimônio cultural acumulado pela humanidade: conhecimento científico, bens e serviços gerando qualidade de vida (RIBEIRO et al, 2007, p. 2).

A conjugação desses esforços, por sua vez, conduz à democratização da escola. Decorrente disso, surge a necessidade de se construir e consolidar formas de participação coletiva como prática democrática de gestão da escola que, por conseguinte, desenvolve e fortalece a noção de pertencimento entre seus agentes numa dinâmica de responsabilização.

Mas como fazer isso, se parece haver uma aceitação passiva por parte de professores, pais, funcionários e alunos quanto ao modelo de participação estabelecido na escola?

A tarefa não é fácil nem simples! Mudar o que está consolidado historicamente – formas de vidas individualistas, implica, entretanto, que o trabalho coletivo seja de alguma maneira explorado (PIMENTA, 1993).

Nesse contexto, é preciso ressaltar que o desenvolvimento do trabalho coletivo, numa perspectiva colaborativa, por si só, não é fim para a solução dos problemas da escola, antes, porém constitui-se numa possibilidade de “resgate de valores como o

compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista” (DAMIANI, 2008, p. 225).

A mesma autora ainda apresenta uma concepção sobre trabalho colaborativo. Segundo Damiani (2008), são características da colaboração o apoio entre os membros do grupo, negociação coletiva de objetivos comuns, liderança compartilhada, relações menos hierarquizadas, confiança mútua e corresponsabilização pela condução das ações.

Outras considerações sobre o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola são apresentadas por Souza et al. Segundo o autor, “pensar o corpo coletivo de trabalho na escola implica, necessariamente, em se considerar os diferentes percursos trilhados pelos diferentes sujeitos da escola” (SOUZA et al, 2005, p. 18).

É preciso considerar os sujeitos em suas subjetividades e histórias de vida, observando-se que mesmo no trabalho coletivo não há a pretensão de que haja sempre uma igualdade de opiniões ou uma organização consensual da escola (SOUZA et al, 2005).

O desenvolvimento de uma proposta de trabalho coletivo na escola requer que seu planejamento seja participativo. “Todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo” (VASCONCELOS, 1995 apud SOUZA et al, 2005, p. 18).

O planejamento coletivo do trabalho pedagógico possibilita o exercício da autonomia, “uma vez que se contrapõe às formas arbitrárias e impositivas de tomada de decisões” (SOUZA et al, 2005, p. 19).

É, pois, pelo planejamento participativo que os sujeitos têm condições de refletir sobre as próprias ações e escolhas feitas. “Planejar as ações de forma coletiva significa nos dispormos a encontrar unidade na diversidade, isto é, trabalhar ao mesmo tempo com a unidade e a diferença” (SOUZA et al, 2005, p. 19).

Mais uma vez é reforçado o entendimento de que mesmo trabalhando coletivamente poderão surgir situações de conflito. Essas, por sua vez, devem ser vistas como possibilidades para o alcance dos objetivos comuns e não como impedimento ao desenvolvimento de uma ação educativa responsável.

O trabalho pedagógico coletivo pode, pois, ser visto como proposta de gestão democrática da escola, transcendendo a antiga visão de que o processo de tomada de decisão se centra nas mãos de poucas pessoas, uma vez que fortalece mecanismos de

participação mais justos, ao implicar os sujeitos da escola no planejamento, avaliação e execução das ações da escola.

Como afirma Gadotti et al,

a gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais (GADOTTI et al, 2004 apud RIBEIRO et al, 2007, p. 13).

Essa mudança de visão, de atitude e de interação evoca a dimensão de pertencimento tão necessária à construção da gestão democrática da escola. Compreender a importância de “quem sou”, “do que faço” e “de como contribuo” para a organização do trabalho da escola, é fundamental ao desenvolvimento da coletividade.

Em linhas gerais, a coletividade é resultado do nível de pertencimento a que se propõem os sujeitos que estão dentro ou fora da escola.



## 2 CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A definição da proposta metodológica evidencia os caminhos a seguir tendo como ponto de partida o objeto motivo da investigação. São o problema de pesquisa e seus objetivos os eixos orientadores para delineamento da metodologia e instrumentos na coleta de dados.

Considerando, no contexto dessa pesquisa, o fenômeno educativo como seu cerne, a abordagem qualitativa foi assumida como a que se adéqua coerentemente ao objeto de pesquisa.

a pesquisa qualitativa, [...], se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 69).

Pode-se dizer, pois, que os resultados obtidos em pesquisa qualitativa não podem ser tratados friamente, numa perspectiva puramente matemática, uma vez que estão permeados por significações.

Segundo Bogdan e Biklen, podem ser observadas cinco características básicas que dão contorno as pesquisas feitas numa abordagem qualitativa, sendo elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Em relação a cada uma dessas características, é possível dizer, em linhas gerais, que numa pesquisa qualitativa o pesquisador está em contato direto com o ambiente e a situação a ser investigada. Por conseguinte, as informações coletadas trazem riqueza de descrição de pessoas, situações e acontecimentos. Por isso, o estudo do problema pelo pesquisador é feito de modo a entender como ele se manifesta no cotidiano, seja em atividades, procedimentos e interações.

Além disso, as abordagens qualitativas se interessam pelo modo de ver e de sentir as questões de pesquisa pelos seus participantes. Dessa maneira, no tocante a análise das informações não há uma tendência em se comprovar hipóteses definidas antes dos estudos. Tal entendimento também é defendido por González Rey ao afirmar que “a pesquisa qualitativa não exige a definição de hipóteses formais, pois não se destina a provar nem a verificar, mas a construir” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 73). Isso, porém, não supõe a inexistência de um quadro teórico que oriente o procedimento de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) nem tampouco desconsidera que determinadas coisas podem ser verificadas ou provadas (GONZÁLEZ REY, 2002).

A partir desse breve entendimento, considerou-se o estudo de caso o tipo de pesquisa que atende a questão inicial colocada no problema de investigação, a saber: que percepções os segmentos escolares têm sobre trabalho pedagógico coletivo?

## 2.1 Considerações sobre o Estudo de Caso

Conforme definição de Lüdke e André,

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específicos, [...], ou complexo e abstrato, [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Nesse sentido, considerar o estudo de caso como abordagem adequada ao contexto dessa pesquisa foi enfatizado pelo interesse em se “estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A singularidade do estudo se manifesta na colocação do problema ao buscar compreender que percepções os segmentos escolares da instituição de ensino a ser pesquisada têm sobre trabalho coletivo. Ou seja, investigar os significados atribuídos pelo grupo de sujeitos participantes da pesquisa sobre o que venha ser trabalho coletivo, foi seu objetivo primeiro.

Esse tipo de pesquisa visa à compreensão do que se passa numa instância singular, historicamente situada, procurando apreender a interação dos fatores de várias ordens que concorrem para a sua

configuração, recuperando na análise, inclusive, os antecedentes da situação observada (GOUVEIA, 1984, p. 69).

O que esperou, portanto, por meio do estudo de caso, e considerando a singularidade do fenômeno a ser investigado, foi atentar para os aspectos mais relevantes de modo que fosse possível chegar à compreensão mais próxima da situação estudada.

Em linhas gerais, Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso permite melhor conhecer e compreender os problemas da escola, uma vez que retomando o cotidiano escolar “oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24). Esta foi a visão aqui assumida para desenvolvimento metodológico.

## **2.2 O campo de pesquisa**

### **2.2.1 A escola**

A presente proposta de investigação foi realizada numa escola de ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada na região administrativa de Taguatinga.

A escola atende aproximadamente 425 alunos com faixa etária entre seis e 11 anos, em média. Possui 20 turmas distribuídas igualmente nos dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino).

As turmas estão assim organizadas: 1º ano, três; 2º ano, três; 3º ano, cinco; 4º ano, cinco e 5º ano, quatro. Desse total, apenas três turmas não têm nelas matriculados alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE's).

A indicação dessa escola como campo de pesquisa justificou-se pela presença do pesquisador como membro integrante do quadro de funcionários que a compõem, nela atuando inicialmente como coordenador pedagógico e posteriormente em cargo de direção.

### 2.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Dentre os membros constituintes da comunidade escolar foram escolhidos do grupo de funcionários um total de oito participantes advindos de diferentes áreas de atuação e funções, a saber: gestão – diretor da unidade de ensino (um), carreira magistério – professores atuantes em sala de aula (três), professor coordenador pedagógico (um), carreira assistência à educação – profissional atuante na secretaria da escola (um), carreira auxiliares de educação – serviço de apoio (um) e professor atuante no serviço educacional especializado (um).

Além desses, foram indicados dois pais ou responsáveis pelos alunos para participar da pesquisa, somando-se ao final um público-alvo formado por 10 pessoas.

A escolha desses sujeitos obedeceu ao seguinte critério de classificação: pessoas que participam da rotina diária da escola (funcionários) e pessoas que acompanham *a priori* o processo educativo (pais ou responsáveis pelos alunos).

Também se observou, para essa escolha, a percepção inicial do grau de participação dos sujeitos pesquisados na organização do trabalho coletivo da escola, considerando o processo de tomada de decisões.

Aqui cabe ressaltar que o grau de participação pode depender do tipo de abertura que é dado aos sujeitos no que tange ao desenvolvimento do trabalho coletivo e também do interesse desses sujeitos em participar. Ou seja, de que modo e quem organiza o trabalho na escola percebe a importância da participação coletiva.

### 2.3 Métodos de coleta de informações

Após a definição do problema de pesquisa foi preciso pensar em como as informações seriam obtidas. Dessa maneira, “alguns instrumentos que seriam facilitadores da expressão mais completa do sujeito, os quais acompanham a estratégia interativa planejada para o desenvolvimento do projeto” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 74), foram selecionados.

Uma vez que não houve o interesse por parte dessa pesquisa em fazer intervenções no campo pesquisado, a escolha dos métodos de obtenção de informações precisou se alinhar com o tipo de abordagem feita.

Para tanto, ante a proposta de realização de um estudo de caso entendeu-se ser aceitável o desenvolvimento da observação, da entrevista e da análise documental como meios que pudessem facilitar o trabalho de campo do pesquisador.

Na acepção de González Rey, “o trabalho de campo é um processo permanente de estabelecimento de relações e de construção de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário em que pesquisamos o problema” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 96).

Nesse sentido, os instrumentos escolhidos alinharam-se com método de estudo de caso na medida em que o pesquisador estaria inserido contextual e historicamente no campo de pesquisa, podendo dessa maneira obter de modo mais qualitativo as informações necessárias ao encaminhamento da investigação.

### 2.3.1 Da observação

A partir do problema de pesquisa traçado, pode-se dizer que a observação, juntamente com a entrevista, colabora para o processo de compreensão das percepções dos segmentos escolares sobre o sentido do trabalho coletivo na escola.

Levando em consideração a atuação do pesquisador no campo de pesquisa bem como sua interação com os sujeitos pesquisados, optou-se pela observação participante como sendo indicada a que melhor se adequava ao contexto da pesquisa.

Segundo Salamunes, a observação participante

consistiria na participação ativa do observador na realidade estudada, isto é, o observador atua como um dos elementos componentes do grupo, comunidade ou situação de estudo. Se o pesquisador é, de fato, um integrante do grupo, caracteriza-se a forma *natural* de observação participante (SALAMUNES, 2012, s/p.).

Conforme reforça Gil (2008), apesar de ter também suas limitações quanto às possíveis mudanças de comportamento dos sujeitos observados ante a presença do pesquisador em campo, o autor destaca, com base em Florence Kluckhohn, que a observação participante

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.

- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (FLORENCE KLUCKHOHN, 1946 apud GIL, 2008, p. 104).

Enfim, por meio da observação direta, entendida nesse contexto como aquela que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, e que serve como caracterização da observação participante, esperou-se que o observador chegasse mais perto da perspectiva dos sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

### **2.3.2 Da entrevista**

Quanto à realização da entrevista, Gil (1995, s/p) observa que possibilita o acesso referente “aos mais diversos aspectos da vida social, permite a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

Além disso, Lüdke e André ressaltam que a entrevista favorece a criação de um ambiente interativo, marcado pela influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. As mesmas autoras ainda pontuam que “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Atentando para direção que aponta o problema dessa pesquisa e os sujeitos a serem pesquisados, optou-se pelo uso da entrevista que envolve esquemas mais livres, menos estruturados na coleta de informações.

Outra observação importante a ser feita é apresentada por Thiollent (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) sobre a atenção flutuante. Tal cuidado diz respeito à capacidade de o entrevistador estar atento não somente às respostas que são dadas ao roteiro de entrevista, mas de perceber sejam gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, dentre outros, que se manifestam durante o discurso. “É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações de pesquisa e dados sobre o informante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Por fim, para fins de registro das informações obtidas por meio da entrevista foram usados outros recursos como a gravação de áudio e anotações, pelo pesquisador, durante a entrevista.

### 2.3.3 Da análise documental

No âmbito dessa pesquisa tal procedimento se justificou tendo em vista a necessidade de o pesquisador buscar identificar no PPP da escola na qual se realizou a investigação elementos que possibilitariam identificar em que medida a organização do trabalho pedagógico envolveu e reforçou a dimensão do trabalho do coletivo.

Não obstante a relevância do PPP para esse processo de pesquisa, foram consultados outros documentos (circulares internas, cronogramas de reuniões, regimento das escolas públicas do DF, portarias, leis) por meio dos quais foi possível identificar em que medida foi destacada a importância do trabalho coletivo na escola.

Por isso, o entendimento do que venham a ser documentos é ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’ (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para Lüdke e André, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse sentido, o pesquisador compartilha as ideias apresentadas por Veiga, segundo o qual é

preciso entender que o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica (VEIGA, 2003, p. 279).

Portanto, romper com a forma burocratizada de pensar, de gerir e de organizar o trabalho da escola pode ser um dos caminhos rumo ao alcance de uma participação mais efetiva, a qual encontra no PPP essa possibilidade.

Veiga destaca que é preciso “resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2002, s/p). Os problemas vivenciados na escola precisam ser assumidos por todos.

Por certo, pode-se afirmar que não somente o PPP teve importância nesse cenário de investigação como documento vívido que expressa formas de participação coletiva e de responsabilização, mas também todo e qualquer material produzido ou

consultado pelos segmentos escolares, constituindo-se assim em elementos importantes de análise.

#### **2.4 Da análise das informações**

Para fins de análise dos dados obtidos foram traçadas, inicialmente, quatro categorias com base no problema de pesquisa e referencial teórico construído, a saber:

- a) concepções sobre trabalho pedagógico,
- b) tempos-espacos de participação: mecanismos desenvolvidos pela e na escola,
- c) trabalho coletivo: articulações no PPP e
- d) participação ativa: percepção pessoal.

Quanto à primeira categoria de análise esperou-se obter informações de sentido sobre o que os segmentos escolares pensam ser trabalho pedagógico e quem com ele se relaciona.

Sobre os tempos-espacos de participação, pretendeu-se observar como são organizados os momentos que envolvem o processo de tomadas de decisão, com que frequência acontecem, quem os coordena e de que maneira os segmentos escolares atuam.

A terceira categoria de análise implicou conhecer a partir do PPP como os tempos-espacos de participação estão nele delineados. Ou seja, em que medida a própria construção do PPP traz a dimensão coletiva de sua elaboração e execução de ações.

Em último, ao se propor a análise da percepção pessoal dos sujeitos quanto à qualidade da participação de cada um buscou-se identificar elementos suficientes que manifestassem suas impressões sobre o que é e que importância tem o trabalho coletivo, fechando-se assim o tecido para análise dos resultados da pesquisa.

#### **2.5 Procedimento de coleta de informações**

Todo o procedimento de coleta das informações foi realizado no espaço da escola que é o campo de pesquisa. Embora, elencados três tipos de instrumentos, os mesmos foram aplicados à medida que as situações e/ou condições para sua realização eram favoráveis.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas ocorreram em turnos alternados e dias diferenciados. Inicialmente, o pesquisador priorizou a realização das



entrevistas às segundas e sextas-feiras, visto que nesses dias, devido a coordenação individual dos professores ser em outro espaço, era possível ao pesquisador ter o acesso aos participantes facilitado.

Entretanto, não foi possível manter tal organização devido às demandas diárias de trabalho na escola, tanto em relação ao pesquisador que faz parte do grupo de funcionários da instituição quanto em relação aos entrevistados.

Apesar de algumas dificuldades quanto ao melhor dia e horário, além da disponibilidade dos participantes, as entrevistas foram realizadas, sendo primeiramente esclarecidos os objetivos da pesquisa e apresentado seu problema de investigação.

A fim de manter o pesquisador focado no respondente, para fins de registro foi utilizada a gravação em áudio como recurso que permitiu captar na íntegra o conteúdo da fala dos participantes e também anotações paralelas feitas pelo pesquisador que pudessem ser indicativos complementares à fala (gestos, postura, olhar).

Já em relação à observação participante, considerando a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e sua atuação no campo de investigação, foi possível não apenas identificar como também participar dos momentos destinados às deliberações coletivas (reuniões bimestrais, reuniões pedagógicas coletivas, avaliação institucional).

Por conseguinte, em complemento aos outros instrumentos, em especial à observação participante, na análise documental foram captados todos os documentos disponibilizados que continham orientações, esclarecimentos, informações convites sobre a importância da participação coletiva no processo de tomada de decisões.

Dessa análise constou o conhecimento do conteúdo dos documentos próprios da escola que orientam o trabalho pedagógico e os que se destinaram à chamada dos segmentos escolares e outros que serviram de suporte às ações coletivas.

### **3 PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO**

Esse capítulo dedica-se a apresentar os resultados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa seguidos das análises feitas pelo pesquisador sobre as informações coletadas.

A análise foi organizada da seguinte maneira: primeiramente foram registradas as respostas dadas pelos participantes durante as entrevistas realizadas, organizadas em dois grupos: a) o dos funcionários da escola (direção, coordenação pedagógica, professores regentes, carreiras auxiliar e assistência em educação e serviço especializado de apoio à aprendizagem) e b) o dos pais.

Para fins de preservação da identidade dos respondentes em cada grupo, a identificação foi feita por meio da indicação de uma letra seguida de um número de acordo com o total de participantes em cada grupo. Assim sendo, para os diferentes segmentos constituintes do corpo de funcionários da escola foi utilizada a letra “F” acompanhada do número correspondente da sucessão numérica de um a oito, visto ser este o total de participantes desse grupo. Já para o segmento dos pais, cada entrevistado foi identificado pela letra “P” seguida do número um ou dois, pois, desse grupo foram escolhidos dois representantes.

Ainda, para o procedimento de realização das entrevistas foi feita a gravação em áudio das respostas dadas e o registro de gestos, movimentos, olhares e outros comportamentos que de alguma maneira se articularam ao conteúdo das falas. Além disso, sempre que necessário, o pesquisador fez intervenções quando da necessidade de melhor entender os pontos de vista apresentados pelos entrevistados. Nesse caso, a fala do pesquisador foi identificada pelas letras “Pq” e veio logo após a resposta dada pelo entrevistado a uma determinada questão, sendo seguida da identificação correspondente ao participante no momento. Por exemplo: se o respondente foi o entrevistado F1 e o pesquisador necessitou fazer uma intervenção, então, a fala do pesquisador foi identificada pelo código Pq-F1, pois, se dirigiu ao grupo representado pelo segmento de funcionários da escola e, desse, o primeiro entrevistado.

Paralelamente, à análise das entrevistas, foram agregados os dados obtidos por meio da observação participante e da análise documental de modo que se pudesse, no contexto da categoria em apreço, pela compilação dos achados, se desenhar o perfil conceitual da escola, por seus diferentes segmentos, sobre o que vem a ser trabalho pedagógico coletivo.

### 3.1 Concepções sobre trabalho pedagógico: primeira categoria de análise

A análise das respostas apresentadas nessa categoria buscou evidenciar como os diferentes segmentos da escola definem o que é trabalho pedagógico coletivo.

Para tanto, foi apresentada, primeiramente a questão dirigida aos funcionários da escola, seguida de suas respostas e, logo após, a questão respondida pelos pais, enumerando-as sequencialmente, dentro de cada categoria de análise, de acordo com as letra do alfabeto.

Não obstante a relevância de cada participante ao processo de pesquisa optou-se pela transcrição parcial do total de respostas, sem prejuízo ao conteúdo da análise, considerando que o registro de todas não se faria necessário.

Assim sendo, para cada funcionário entrevistado foi perguntado: O que você entende por trabalho pedagógico coletivo?

**F2** – Bom trabalho pedagógico coletivo é quando a equipe, né, os envolvidos no trabalho estão (breve pausa) seguindo um mesmo objetivo com a função de que esse objetivo seja atingido por todos de uma forma que produza um desenvolvimento pedagógico da escola.

**Pq-F2** – Essa equipe, esse todo são representados por quem?

**F2** – Acho que por todos os segmentos da escola, né? Porque têm professores (ênfase na fala) que tem que tá um entrelaçado com o outro, apesar de estar em séries diferentes, né. [...] junto com os coordenadores, junto com a direção, junto com os outros funcionários da escola porque todos têm um objetivo comum que é o aluno. Então, a escola toda, apesar da diversidade de pessoas, tem que tá trabalhando em conjunto pra que seja atingido seu objetivo.

**F3** – Da minha visão daqui é quando os professores se reúnem pra [...] elaborar os trabalhos, vê o que eles vão dá na sala de aula. Assim, a visão que eu tenho daqui é essa. (Move a mão direita, com os dedos fechados, unidos num mesmo ponto, na direção do próprio corpo e dá ênfase as últimas palavras.)

**Pq-F3** – A visão que você tem do trabalho pedagógico coletivo é aquela que está ligado ao trabalho do professor. (Fala junto com o pesquisador.)

**F3** – De dá em sala de aula, aquela coisa ali. Eu vejo assim. (Sorrisos)

**F4** – Trabalho pedagógico coletivo é aquele que todos se empenham, todos (ênfase na voz): os professores, servidores, [...] direção. Todos em busca do desempenho, do potencial do aluno. Todos em prol do aluno.

**Pq-F4** – Você acha que nesse todo a figura das famílias pode ser contemplada também?

**F4** – As famílias podem e devem ser contempladas (ênfase na voz).

**F5** – Hum... É o trabalho (pausa) a ser planejado e executado por todos (ênfase na fala) em função do objetivo principal nosso aqui na escola que é a aprendizagem do aluno. (Responde pausadamente.)

**F6** – Trabalho pedagógico coletivo (fala pausadamente) pra mim envolve o planejamento (pausa) para a turma (ênfase na fala), para a série, né, no caso de troca de experiências.

**F7** – Bem! Trabalho pedagógico coletivo é aquele trabalho que você desenvolve com um grupo, né. (Movimenta a mão direita, partindo do corpo, em sentido horizontal, desenhando no ar uma espiral e fala pausadamente. Fecha a resposta, olhando de lado para o pesquisador com um ar de desconfiança. Parece achar que a resposta não está correta.)

**Pq-F7** – Quem faz parte desse grupo em sua opinião?

**F7** – Bem! Os professores, né. Que ‘é’ envolvido diretamente no processo. (Une os dedos da mão esquerda num ponto de convergência e faz movimentos indicativos sobre a palma da mão direita, indicando um ponto central.) A coordenação pedagógica que eu acho que exerce um papel de amparo, né, de, de ajuda, ali. E a direção também, né. Que eu acho que a direção também tem que estar envolvida, tem que tê conhecimento do que tá acontecendo pra podê auxiliá. (Abre as mãos e movimenta corpo e cabeça num sentido de ênfase ao papel de amparo a ser desempenhado pelo coordenador, posicionando a mão direita aberta, acima das pernas, com a palma para cima numa expressão de que vai apurar algo. Gesticula ao falar da atuação da direção com movimentos de mãos que saem dos extremos do corpo ao centro, tocando as pontas dos dedos de ambas as mãos.)

**F8** – (Coça a parte detrás do pescoço antes de responder). Trabalho pedagógico coletivo é o trabalho que é voltado para a melhoria do desempenho do aluno, do profissional em todas as áreas que a escola tem. Então, pra ele ser coletivo precisa da participação de todos. Além da comunidade escolar.

Por sua vez, aos representantes do segmento de pais, foi perguntado: O que você entende por trabalho coletivo?

**P1** – (Demora para responder). É [...] trabalhar junto por um objetivo. Se você tá com um objetivo de ensinar a criança a ser um bom homem, uma boa mulher no futuro que façam coisas boas, então, é preciso trabalhar coletivamente, juntos, professor, família, o aluno.

**P2** – O trabalho coletivo pra mim, eu entendo assim: é reunir todos os professores, servidores, diretores, os pais também pra estarem trabalhando juntos, né.

Com base nas respostas dadas parece claro o entendimento de que o trabalho pedagógico coletivo envolve um todo, sendo este caracterizado pelas palavras “grupo”, “equipe”, “estar junto”, “trabalhar juntos”.

Todavia, a forma como os participantes percebem esse todo varia entre si. Nas respostas dadas pelos funcionários da escola (F2, F6 e F7) percebe-se a presença dos segmentos internos da escola, a saber: professores, coordenadores e direção.

Por sua vez, a resposta dada pelo funcionário F3 deixa claro que o trabalho pedagógico coletivo é exclusivamente realizado pelo professor. Nesse caso, parece haver uma percepção de que as outras atividades/funções presentes na escola não fazem parte do trabalho pedagógico.

A respeito disso Alonso (2002) destaca que embora o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula, as experiências vivenciadas na escola com as outras pessoas contribuem para a formação do aluno e fazem parte do cotidiano escolar.

Já as respostas dadas pelos funcionários F4 e F8 destacam, além dos funcionários da escola, a família (comunidade escolar), sendo essa visão compartilhada também pelos representantes do segmento de pais (P1 e P2).

De acordo com Fusari, “por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade” (FUSARI, 1993, p. 70).

Apesar da variação de entendimentos quanto a quem faz parte do trabalho pedagógico coletivo, é possível identificar nas respostas dadas, de modo geral, a visão de trabalho colaborativo como se observa nos seguintes fragmentos: “todo mundo vai tá empenhado em alcançar o objetivo final com a colaboração de todos” (F2); “trabalho planejado e executado por todos em função do objetivo principal nosso aqui” (F5).

De acordo com Damiani (2008), na colaboração os membros de um grupo trabalham juntos, se apoiando com vistas a alcançar objetivos comuns negociados pelo coletivo.

### 3.2 Tempos-espacos de participação: segunda categoria de análise

Nessa categoria de análise foram apresentadas as respostas por meio das quais os sujeitos participantes da pesquisa identificaram mecanismos de participação desenvolvidos pela e na escola. Também foram destacadas as percepções sobre a valorização dos sujeitos nesses tempos-espacos de participação e a avaliação que fizeram, do ponto de vista qualitativo, da organização dos mesmos no fortalecimento da participação dos sujeitos.

Seguindo a mesma lógica de análise apresentada na categoria anterior, logo abaixo estão as respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, as quais foram divididas em três blocos de perguntas, a saber: a) Bloco 1 – Identificando tempos-espacos de participação coletiva, b) Bloco 2 – Valorização, pelos sujeitos, dos tempos-espacos de participação coletiva e c) Bloco 3 - Qualidade dos tempos-espacos que fortalecem a participação coletiva.

#### 3.2.1 Bloco 1 – Identificando tempos-espacos de participação coletiva

Inicialmente, segue o questionamento feito aos funcionários, com suas respectivas respostas: Que tempos-espacos existem na escola que estimulam a participação coletiva?

**F2** – Olha, entre os professores da escola [...], professores, direção e coordenação, uma vez por semana na quarta-feira, né. [...]. Agora, com os outros segmentos, assim, com o pessoal da secretaria, o pessoal da mecanografia, uma vez por semana que eles estão lá. Agora com os outros segmentos da escola, o pessoal da limpeza, o da merenda está sendo mais quando tem [...] a avaliação institucional.

**F3** – Huumm! Na verdade, eu acho que identifico muito pouco. Geralmente, se é trabalhado muito setorial, né. [...]. Geralmente os momentos que eu vejo ‘é’ esse, ali no início do ano reúne todo mundo. (Termina a fala de modo mais arrastado.)

**F8** – Bem a gente tem a reunião coletiva que acontece toda semana, que oportuniza o estudo, que oportuniza a gente discutir pontos que às vezes estão divergentes ou às vezes não estão, é, estão deixando a desejar ou estão deixando de contribuir pro melhor. [...]. Esse espaço permite isso, além do estudo. E, a gente tem as atividades que são coletivas voltadas pra questão do aluno, né, que são os projetos interventivos, reforço, a contação de história que pode ter um envolvimento coletivo também, naquele momento, né. Então, é isso.

Eu acho que são basicamente esses os momentos que eu vejo de coletividade, né.

Ao segmento de pais fez-se a seguinte pergunta: Na escola em que seu filho estuda são dadas oportunidades para as famílias expressarem suas opiniões ou darem sugestões sobre situações nela vividas?

**P1** – Tem. É passado em reuniões. Sempre há perguntas o que, ‘que’ você pode, que ‘que’ você acha que pode ser melhorado na escola. Não participa quem, quem não que mesmo.

Em apreço a identificação de tempos-espços de participação coletiva, quando da observação participante pelo pesquisador nos momentos que envolveram o coletivo da escola, foi possível identificar dois tipos de organização: a) tempos-espços destinados à participação do corpo de funcionários junto com a comunidade escolar e b) os destinados aos funcionários, subdivido esses tempos-espços em reuniões coletivas realizadas semanalmente às quartas-feiras e as reuniões setorizadas realizadas, quando necessário em outros momentos, sem haver uma previsão temporal sistemática.

Durante o ano de 2012 foram organizados 20 encontros, na sala dos professores, conforme levantamento feito em caderno próprio criado exclusivamente para as coordenações coletivas e entregue somente aos professores. Entretanto, o conteúdo das pautas das reuniões coletivas, assim identificadas, envolveu assuntos de natureza administrativa e pedagógica. Em algumas situações, os assuntos administrativos dirigiram-se a todos os funcionários, em outras, não. Os assuntos de ordem pedagógica sempre se fizeram presentes em todas as pautas.

Além desses encontros, ocorreram atividades com a participação específica dos funcionários. No início do ano letivo de 2012, ocorreu a primeira reunião organizada pela equipe gestora da época com a finalidade de recepcionar os funcionários e de repassar os primeiros encaminhamentos relacionados ao trabalho da escola. Além disso, ocorreram dois momentos de avaliação institucional (13/6 e 31/10), previstos em calendário escolar e aberto à comunidade.

No primeiro encontro da avaliação institucional, a equipe gestora da época por meio de questionário fez uma sondagem, junto aos funcionários, quanto à qualidade dos serviços prestados pelos diferentes setores da escola e abriu suas portas para a

comunidade numa reunião em separado com o objetivo de fazer a prestação de contas relativa às verbas públicas.

Já no segundo encontro (31/10), além da mudança da equipe gestora, a avaliação institucional teve outro formato. Com os alunos foram realizadas atividades envolvendo a sala de leitura e o Serviço de Orientação Educacional (SOE), pela manhã. À tarde, a equipe gestora juntamente com o SOE e a coordenação pedagógica organizou uma atividade interativa entre escola e comunidade, contudo, não compareceu nenhum representante do segmento de pais. Às famílias foi enviado um questionário bem antes da avaliação institucional e para esta última os alunos levaram para casa bilhete informando dia e hora da atividade, posteriormente um convite e por último um panfleto contendo a programação para o dia. As informações obtidas com os questionários foram tabuladas e apresentadas no dia 31/10. A temática da avaliação institucional para todos os segmentos foi: A escola que a gente quer depende do que a gente faz.

Não obstante as atividades realizadas com a finalidade de envolver o coletivo, a resposta dada pelo respondente F3: “Na verdade eu identifico muito pouco”, revela que para esse participante os momentos de coletivo são bem pontuais e podem ser claramente identificados, pois se relacionam primeiramente com a recepção do corpo de funcionários e depois acontecem de modo setorizado, sendo esta última forma defendida como necessária.

Segundo Hypolito (1991), há um modelo de organização escolar que faz com que os funcionários não se sintam comprometidos com a ação educativa. Esse modo de organização se percebe pela fragmentação do saber e várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas.

As respostas evidenciam ainda que apesar de haverem momentos de participação coletiva, eles são de natureza bastante diversa, no entendimento dos sujeitos pesquisados, revelando até mesmo a forma como se colocam nesses tempos-espacos.

De modo geral, o entendimento que prevalece é o das reuniões coletivas semanais como se vê nas seguintes falas: “uma vez por semana na quarta-feira” (F2), “a reunião coletiva que acontece toda semana” (F8).

Quanto ao entendimento do segmento de pais, somente um dos respondentes (P1) explicitou que momentos seriam esses, citando as reuniões e também por meio de questionários quando diz: “Sempre há perguntas”.



Como já pontuado nesse trabalho, “a participação não tem o mesmo significado para todos, tratando-se, portanto, de uma palavra que tem vários significados” (BRASIL, 2004, p. 16).

### 3.2.2 Bloco 2 – Valorização dos tempos-espacos de participação coletiva

A respeito dos tempos-espacos de participação coletiva organizados na escola, perguntou-se aos funcionários: Esses tempos-espacos são valorizados pelo grupo de funcionários?

**F2** – Acho que sim, né (balança a cabeça para o lado de direito, a expressão facial e tonalidade da voz dão um ar de hesitação). A coletiva tem sido assim, algo essencial. As resoluções estão sendo, né, tomadas ali. [...]. É um momento essencial. E eu acho que também quando tem essa avaliação institucional, eu vejo o interesse das meninas de estarem vindo, participando, perguntando. É tanto, que elas ficam perguntando: Ah, hoje vai ter isso, o que, ‘que’ tá acontecendo? Quando elas vêem um burburinho, um movimento diferente (as mãos são agitadas no ar em movimentos circulares parecidos com o movimento das engrenagens de um relógio). Eu acho que está sendo um aprendizado, porque eu acho que não se tinha todo esse envolvimento de uma forma assim, constante. Era em momentos estanques. E agora, está começando a se ter essa colcha de retalhos aí.

**F3** – Às vezes, alguns se tornam um pouco indiferentes, né [...]. Mas, a maioria valoriza.

**F4** – Em algumas situações sim. Quando se diz respeito às festividades, festa. Agora, quanto aos projetos ainda há muito que se amadurecê.

**F5** – Não. Não acho que são. Porque as pessoas não estão acostumadas. Elas querem participar, mas elas não estão acostumadas a participar.

As questões dirigidas ao seguimento de pais foram: Que momentos há na sua escola que valorizam a participação das famílias? E: Você considera esses momentos importantes? Por quê?

**P1** – Bom. Nas reuniões [...], nas comemorações. São. São porque a criança mesmo vê a participação dos pais. Que ele pode tá [...], se o pai tá participando de uma coisa, é porque deve ser uma coisa especial, né. Então, se ele tá participando na escola, tá ajudando na escola, o aluno se interessa por isso também.

As análises das entrevistas associadas com as observações e com o levantamento documental (pauta de reuniões coletivas, bilhetes, cronograma de avaliações institucionais), dão a entender que não apenas o entendimento sobre trabalho pedagógico coletivo é variado como também a lógica de participação. Ocorreram dinâmicas tanto com pequena participação como outros processos de compartilhamento de ações e de tomada de decisão pelo coletivo envolvendo os diferentes segmentos (BRASIL, 2004).

Parece claro que os sujeitos ao darem suas respostas destacam primeiramente a forma individual como cada um se coloca nesses momentos como se observa na fala dos participantes (F2 e P1).

Entretanto, foi possível perceber que alguns percebem que não há qualquer valorização (F5) ou uma valorização parcial (F3 e F4). As respostas dadas destacam que o grupo sabe o que é coletivo, mas não vive o coletivo ou certos segmentos se mostram indiferentes ou porque estão em processo de amadurecimento quanto ao trabalho coletivo, sendo esta última visão também partilhada pelo participante F2.

Essa constatação pôde ser confirmada por meio do acompanhamento do planejamento e organização dos momentos de participação coletiva. Comumente, esses momentos foram planejados pela direção junto com a coordenação pedagógica.

Em alguns casos, foram registrados convites dirigidos a todos os funcionários num quadro de avisos localizado em ambiente utilizado por todos ou foram feitos oralmente pela direção. Todavia, nem todos, sobretudo, os funcionários ligados aos serviços de limpeza, merenda, portaria e secretaria participaram desses encontros.

Nesse sentido, pode-se dizer que a escola parece passar por um momento de mudança. Como pontua Pimenta (1993), surge a necessidade de mudar o que historicamente foi consolidado, ou seja, formas individualistas, de modo que o trabalho coletivo seja de alguma maneira explorado.

### **3.2.3 Bloco 3 - Qualidade dos tempos-espacos que fortalecem a participação coletiva**

As questões colocadas nesse bloco visaram identificar como os sujeitos percebem os tempos-espacos de participação coletiva do ponto de vista qualitativo. Para tanto, o entendimento assumido nessa pesquisa foi o de que não basta apenas ter ou

propor um conjunto de atividades tendo por pano de fundo o discurso de um trabalho coletivo se, qualitativamente, elas não fortalecem a participação das pessoas.

Para os funcionários perguntou-se: Do ponto de vista qualitativo, esses tempos-espacos fortalecem a participação dos funcionários?

**F1** – Eu acho que ajuda a fortalecer porque do momento que o funcionário [...] se inclui nesse trabalho, num todo do colégio, então todo o trabalho ali [...] pertence a ele também. De uma maneira geral, ele tá focado.

**F2** – Eu acho que tá sendo uma caminhada também, né. [...]. Porque a partir do momento que você começa a mudar o pensamento de que aquilo ali é uma perda de tempo, que as pessoas [?] uma coisa chata, reúne todo mundo (faz movimentos circulares com a mão direita), [?], aí começa a se fortalecer, começa a ‘abri’ a visão, ampliar o foco de que: Ah! Isso daqui tá sendo interessante, tá dando certo, tá melhorando. Então, vai se fortalecendo pra que cada vez seja melhor e o interesse seja maior.

**F3** – Acho que sim, né.

**Pq-F3** – Em que medida você percebe, mesmo que seja a secretaria ou os professores ou a conservação e limpeza ou o administrativo, que existe o fortalecimento da participação dos funcionários?

**F3** – Ah, eu acho que no sentido assim, da gente vê assim o que é o melhor pra escola, né. Eu vejo assim. Quando a gente escuta, vê o que vocês ou a gente coloca: Ó, tamo trabalhando nisso, tamo fazendo, nesse momento a gente tá, vamo supor, fazendo o censo, né. Vamo supor, você não tá fazendo diretamente, mas do momento que a gente senta, que a gente fala: Olha a gente tá trabalhando nisso e tal. É um momento [...] da gente ‘percebe’ que você tá fazendo alguma coisa. A gente não pode ‘tá lá’ talvez diretamente ajudando, mas a gente sabe, poxa elas tão cuidando disso também que faz parte da escola, né.

**F4** – Fortalece. Porque se não existir, aí que perde o sentido do trabalho. Fica o trabalho solto, estanque, cada um por si. Num há assim um amarramento de ideia, de trabalho, de projeto. Tem que tê pra que o grupo esteja coerente, coeso com a realidade da escola, com a realidade da educação, das transformações que estão acontecendo. O grupo tem que está participando.

**F5** – Sim. Porque a primeira coisa que você tem que fazer quando você quer fortalecer a participação é dar a oportunidade. E a oportunidade, ela é dada em todas as instâncias. Agora, aproveitar e fazer bom uso dela é individual.

**F8** – Sim. À medida que você vê que esse espaco coletivo causa um impacto no final que é a aprendizagem do aluno, né, o estudo do professor no momento da coletiva, as intervenções coletivas que a gente tem feito e traz um resultado, isso estimula a continuação, né.

Sobre o que os pais pensam a respeito da atuação da família, perguntou-se: O que você acha que poderia ser feito pela escola para estimular a participação das famílias?

**P1** – Bom, aí depende de cada pai. Tem pai que não quer participar da vida do filho, né. Então, isso tem que começar em casa porque se isso não vier deles não adianta você incrementar nada na escola se o pai não quer fazer isso, né. Porque quando você tá interessado no que o seu filho tá fazendo, mesmo trabalhando, mesmo não tendo tempo, você arranja esse tempo pra tá com ele. [...]. Então, isso tem que partir dos pais também, não é só da escola.

**P2** – Assim, chamar a cada um uma vez por mês pra ter uma palestra com as famílias ajuda muito.

Como se pode perceber, no grupo de funcionários há uma concordância de que os tempos-espacos destinados à participação coletiva fortalecem a atuação dos funcionários.

Dessa análise constata-se que há um entendimento, no contexto da escola, de que o coletivo significa sentir-se incluído (F1), está sendo uma caminhada (F2), também é acompanhar o que está acontecendo (F3), é amarrar o trabalho (F4), é fruto do posicionamento individual dos sujeitos (F5), produz resultado (F8).

Com base nessa leitura, as percepções dos sujeitos apontam para o que Damiani (2008) destaca em relação ao que o trabalho coletivo pode ser: “resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade” (DAMIANI, 2008, p. 225).

Por sua vez, no segmento de pais, há uma percepção de que a atitude da família em relação ao cotidiano da escola, ao acompanhamento da vida escolar do aluno é fundamental, pois, se não há interesse, primeiramente, por parte das famílias pouco proveito terá o que a escola fizer, como destaca o participante P1.

O participante P2 traz uma sugestão que considera importante para estimular a participação das famílias: a realização de palestras uma vez por mês.

Sobre isso, Souza et al (2005) afirma que o corpo coletivo só pode ser desenvolvido quando se considera os diferentes percursos trilhados pelos diferentes sujeitos que fazem parte da escola.

Assim sendo, parece ser necessário realizar o planejamento de ações que busquem a coletividade por meio da disposição de “encontrar unidade na diversidade,

isto é, trabalhar ao mesmo tempo com a unidade e a diferença” (SOUZA et al, 2005, p. 19).

Ainda, decorrente da observação participante, foi possível identificar por parte da escola o interesse em buscar mecanismos de participação coletiva, sobretudo, no estímulo dado pela equipe gestora aos funcionários da escola, principalmente, os que fazem parte dos segmentos que parecem não se interessar muito pelas reuniões coletivas.

O acompanhamento pelo pesquisador das atividades recentemente realizadas durante o primeiro bimestre letivo de 2013 permitiu identificar uma maior coesão entre os membros da equipe gestora e os representantes dos diferentes segmentos da escola. Além disso, as deliberações têm sido apresentadas à todos com duplo objetivo: 1º) tornar os sujeitos da escola participantes do processo de tomada de decisões, estimulando a corresponsabilização e 2º) melhorar os mecanismos de comunicação interna para maior fluidez das informações.

### **3.3 Trabalho coletivo: articulações no PPP – terceira categoria de análise**

Apesar de o PPP estar em processo de reformulação, no corpo do texto do projeto aplicado desde 2010 até 2012 não encontrou-se, de modo fundamentado e sistematizado, menção aos tempos-espacos de trabalho coletivo. Contudo, não se pode negar que ações foram realizadas com esse intuito. Por sua vez, no plano de ação apresentado pela nova equipe gestora foi possível identificar objetivos e metas destinadas ao trabalho coletivo que são identificadas na previsão de reuniões que envolvem assuntos de natureza pedagógica, administrativa e financeira.

O pesquisador pôde acompanhar também, desde o último bimestre letivo de 2012, a organização de tempos-espacos para reavaliação do PPP com convocação de todos os segmentos.

Além disso, no início do ano letivo de 2013 a direção da escola deu o pontapé inicial ao planejar para os dias 06, 07, 08, 14 e 15 de fevereiro atividades específicas com os funcionários, com a comunidade e também reunião entre pais e professores.

Dentre as atividades realizadas foi feito o planejamento conjunto do calendário pedagógico anual da escola, reuniões de natureza administrativa com todos os funcionários, socialização dos resultados das reuniões coletivas destinadas à avaliação do PPP, convocação das famílias para apreciação e deliberação sobre as propostas

apresentadas pela nova equipe diretiva, apresentação dos resultados alcançados quanto à alfabetização dos alunos no 1º ano, estratégias de intervenção realizadas pela escola durante o ano de 2012, projetos para 2013 e reunião específica em sala de aula com os professores.

O que se percebe é que o processo de mudança no interior da escola está instaurado. Não obstante os entraves diários, as transformações estão caminhando no sentido de a escola ser gerida por todos os sujeitos que dela fazem parte.

Os esforços parecem se orientar para a autogestão e autonomia da escola na tentativa de romper com o isolamento dos diferentes segmentos, conduzindo-os a entender as questões que são da escola e a buscar soluções partilhadas (VEIGA, 2003).

A retomada da avaliação do PPP e a proposta de sua reformulação reforça os processos de participação, uma vez que traz a importância do envolvimento de todos os segmentos escolares, o que é um grande desafio para a construção da gestão democrática e participativa (BRASIL, 2004).

### **3.4 Participação ativa: percepção pessoal – quarta categoria de análise**

Nessa última categoria foram alistadas as respostas dos sujeitos sobre como eles se vêem nos momentos de tomada de decisões que necessitam da deliberação do coletivo.

Objetivando conhecer a avaliação pessoal feita pelos funcionários em relação a atuação de cada um no trabalho pedagógico coletivo, perguntou-se: Como você vê sua atuação nos momentos de tomada de decisões que dependem da deliberação do coletivo?

**F1** – Eu acho assim: que é importante sim. Embora, às vezes, [...], a minha mentalidade em ponto x ou y seja um, mas aqui eu não estou no coletivo pensando unitariamente. Eu tenho que pensar num todo, num corpo todo, né. Então, eu vou ser a favor de um todo que [...] melhor vai favorecer a escola, né.

**F2** – Eu acho que eu tenho participação ativa, né. Eu me coloco, ponho as minhas ideias, defendo as minhas ideias. E quando elas não são aceitas [...], eu costumo aderir ao que foi tirado coletivamente.

**F3** – Eu acho assim: esse negócio do todo, do todo tomar a decisão nem sempre é muito bom, né. Eu vejo assim, pela caminhada, nem sempre é muito bom. Porque às vezes, [...], a gente não pode só vê o interesse individual, né. Mas, às vezes, a gente tem que tomar uma

decisão que realmente nem sempre vai agradar ao todo, mas seria o certo, seria o melhor, no geral. [...]. Mas, assim no meu ambiente de trabalho, eu sempre procuro escutar as meninas, que elas estão diretamente ligadas ao meu dia-a-dia. [...]. Às vezes, é necessário uma opinião, mas nem sempre, o todo não.

**F4** – Nesse momento, assim, de um a dez, eu daria à minha atuação, assim, 8. [...]. Mas, assim, no que eu posso, eu procuro participar. E claro, que eu ainda acho que eu poderia fazer ainda mais. Só que ainda estou tentando me adequar ao grupo, ao que a escola está acostumada a desenvolver, e também, assim, tem coisas que tá tendo amadurecimento por certas questões, mudanças no projeto político-pedagógico que a gente também tem que se adequar. Então, assim, ainda, todos nós, todos nós estamos interagindo nessas novas mudanças do PPP. Então, a partir daí eu acredito que a atuação tem que ser maior.

**F5** – Eu penso o seguinte: eu acho que a gente tem que respeitar a vontade da maioria. Mas, se você observar que a vontade da maioria não é pro bem da escola, você tem que interferir e ir contra a tomada de decisões.

**F6** – É... Eu emito, eu expesso a minha opinião. Se é uma decisão que tem que ser tomada por todos e são apresentadas propostas e a gente precisa fazer uma votação, é uma forma de eu expressar também ou até mesmo, é, não só na votação [?] do que foi proposto, na escolha de opções, mas, na defesa também. E acato quando o coletivo ou a maioria optou por alguma outra coisa que não foi a minha opinião. Eu acato também porque o trabalho tem que continuar.

**F8** – Eu me considero participativa. Até porque se a gente se omite a gente tem que aceitar o que vier [...]. A participação que eu vejo nesse momento que eu tenho, além de dar minha opinião é de retomar, ajudar no trabalho. [...]. Porque eu também não posso só dá sugestão e não contribuir com aquilo. Mas, eu me vejo participativa.

Aos pais, a pergunta feita foi: Como você avalia sua atuação junto à escola de seu filho?

**P1** – Bom. Eu sou participativa e chata (risos). Porque eu pego muito no pé. Eu quero tá junta, eu quero tá sabendo se o aluno tá indo pra frente. [...]. Isso é importante. E eu sou muito assim. Eu gosto de vim busca pra conversa com a professora, pra sabe se eu posso ajuda em alguma coisa.

**P2** – É boa dentro da escola. (Anteriormente, fala da ajuda que recebe da escola e de como mantém um contato agradável com os professores e direção.)

Em linhas gerais, se percebe que os sujeitos entrevistados consideram que têm uma participação ativa (P1 e P2), sendo esta caracterizada pela capacidade de pensar no

todo e não unitariamente, mesmo que com alguma dificuldade de expressão (F1), por meio da proposição de ideias e opiniões (F2, F6 e F8), por meio da aceitação da ideia do outro, quando é a vontade da maioria (F2, F6).

Também é possível destacar que o respondente F3 ressalta que mesmo que o todo seja necessário, nem sempre é conveniente que a deliberação seja feita por esse todo. O que parece convergir com o pensamento do respondente F5, ao afirmar que sua postura é contrária ao todo quando a decisão não é em prol do bem da escola.

Pelo que se observa parece haver entre os membros desse grupo um movimento de construção do trabalho pedagógico coletivo como resultado de um processo de negociação partilhada, embora, talvez, não necessariamente, decidido pela maioria em todas as situações.

Pode ser que essa visão seja decorrente da necessidade de amadurecimento de algumas questões como destacado por F4, para quem as quais ainda não estão muito claras em relação à dimensão de pertencimento e de corresponsabilização pelos resultados obtidos também.

Talvez, pode ser que esta análise por ora se feche com a indicação de que seja aprofundada, no grupo pesquisado, questões pertinentes ao campo das interações entre os sujeitos e como eles se desenvolvem individualmente ao mesmo tempo em que participam de um processo maior que envolve a complexa estrutura da dinâmica escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa teve por finalidade oferecer aos seus leitores subsídios para análise de aspectos relacionados com o trabalho pedagógico coletivo a partir do conhecimento das percepções de um grupo de pessoas, entre funcionários e pais, de uma escola pública do Distrito Federal.

O interesse pelo assunto surgiu das experiências vividas pelo pesquisador no ambiente a ser pesquisado, sendo também parte do grupo de funcionários da escola e vivenciando nela experiências de regência, coordenação pedagógica e como membro da equipe diretiva, eleito no processo de escolha realizado no dia 22 de agosto de 2012.

Por conta das interações estabelecidas, foi possível ao pesquisador identificar a necessidade de melhor entender o que os sujeitos da escola, aqui nomeados como segmentos escolares, pensavam sobre o que vinha a ser trabalho pedagógico coletivo, como ele estava organizado e quem dele fazia parte.

Tendo por motivação o seguinte questionamento: “Que percepções os segmentos escolares têm trabalho pedagógico coletivo”, foram elencados os seguintes objetivos, geral e específicos, nessa ordem: compreender as concepções que os segmentos escolares da instituição a ser pesquisada têm sobre o que é trabalho pedagógico coletivo; identificar que concepções são atribuídas pelos segmentos escolares ao trabalho pedagógico coletivo; acompanhar a organização de tempos-espços na escola voltados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo; identificar como se dá o processo de participação dos segmentos escolares no desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

O trabalho de análise das informações coletadas permitiu responder ao questionamento sugerido no início da pesquisa, sendo caracterizado como problema de investigação.

Como se pôde observar os participantes deixaram claro que o trabalho pedagógico coletivo envolve *todos*. Na identificação de que pessoas fazem parte desse todo foram nomeados os professores, os alunos, a direção, os funcionários que atuam na portaria, na limpeza, na secretaria, na cantina e os pais, embora nem todos os respondentes tenham feito o detalhamento dessa maneira.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito à forma como os participantes percebem o trabalho coletivo. Em linhas gerais, o entendimento foi de que esse trabalho gira em torno do aluno mesmo que de modo diferenciado. A respeito disso, alguns

respondentes destacaram o trabalho pedagógico coletivo como sendo efetivamente o trabalho que é realizado pelo professor, ao passo que outros deram a entender que além do trabalho de sala de aula há uma organização da escola em prol de um objetivo comum.

Em relação ao sentimento de pertencimento por parte dos segmentos escolares foi possível observar que as respostas foram divididas em três grupos: a) dos que se sentem plenamente integrados, b) dos que se sentem parcialmente integrados e c) dos que percebem comportamentos de indiferença.

Essa diferenciação de respostas está diretamente ligada ao nível de participação assumido por cada segmento segundo a natureza do trabalho que realizam na escola. Ou seja, o modo de ver o desempenho das diferentes funções na organização do trabalho pedagógico faz com que os sujeitos se sintam mais ou menos participantes do trabalho coletivo.

Tal constatação é reforçada ao se observar os mecanismos de participação desenvolvidos na e pela escola no intuito de envolver todos os segmentos escolares no desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

Apesar da concordância geral de que são organizados tempos-espacos de participação coletiva, a forma como eles acontecem não necessariamente implicam a atuação de todos os segmentos escolares no processo de tomada de decisões.

Pelo que se viu, parece que apesar de haver clareza quanto ao que seja o trabalho pedagógico coletivo e quem dele deve fazer parte, em contrapartida, as deliberações ainda não são partilhadas por todos. Parece que nem todos sentem a necessidade de que a tomada de decisões deva ser fruto da coletividade.

Paralelamente a essa constatação, podem ser brevemente retomadas algumas falas que reforçam as percepções ditas anteriormente, como: “considero minha participação boa”, “nem sempre é possível (ou bom) todo mundo participar” e “tem gente que não participa por que não quer ou porque não se vê importante nesse processo”.

Em linhas gerais, não se pode negar que os sujeitos participantes da pesquisa revelaram haver um clima e um ambiente que favorecem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo.

Contudo, apesar dessa ambientação, o trabalho coletivo ainda é um processo em fase de consolidação visto que, para alguns, os sujeitos da escola parecem não estar acostumados com essa prática.

Parece que o discurso sobre a importância da e o que vem a ser a coletividade faz parte do cotidiano da escola, porém, as formas de materialização dessa prática coletiva ainda não estão no nível desejado ou que seriam necessárias.

Portanto, com base nessa pesquisa e à luz das recentes mudanças, especificamente as que tocam as escolas públicas do DF, quanto à organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da gestão democrática, faz-se necessário repensar e aprofundar o estudo em torno do sentido de participação e dos mecanismos presentes na escola que tenham por finalidade estimular, valorizar ou promover a participação dos sujeitos.

Para tanto, no contexto da pesquisa e considerando os resultados evidenciados, sugere-se:

- a) Redefinir junto ao grupo como as diferentes funções estão articuladas na organização do trabalho pedagógico;
- b) Retomar os tempos-espacos nos quais se faz necessária a participação coletiva, de modo que os sujeitos sejam envolvidos, conforme as diferentes lógicas de participação e
- c) Consolidar no PPP formas de participação coletiva integradas ao cotidiano da escola, organizadas segundo as necessidades da instituição e não somente segundo a previsão em calendário escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 23-28.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação da escola e avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, ago. 1990. Disponível em:  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741990000300008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741990000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2012.
- BARTNIK, H. L. de S. As relações de poder e a organização do trabalho pedagógico. *Ciência & Opinião*, Curitiba, v. 1, n. 2/4, jul. 2003/ dez. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: DF, 2004.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008..
- FUSARI, José Cerchi. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. *Série Idéias* n. 16. São Paulo: FDE, 1993, pp. 69-77. Disponível em: [http://www.cрмаiocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p069-77\\_c.pdf](http://www.cрмаiocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-77_c.pdf). Acessos em: 17 set. 2012.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: [http://www.moodle.ufba.br/file.php/12618/Livro\\_Antonio\\_Carlos\\_Gil.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/12618/Livro_Antonio_Carlos_Gil.pdf). Acesso em: 18 dez. 2012.
- GONZÁLES REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 49, maio 1984, p. 67-70.
- HYPOLITO, M. A. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Série Idéias*, São Paulo, v.16, p. 78-83, 1993.
- RIBEIRO, S. S. et al. *O trabalho coletivo na rotina escolar e construção do projeto político-pedagógico*. 2007, p. 1-23. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/638-4.pdf>. Acessos em: 15 de out. 2012.

SALAMUNES, N. L. C. *A observação na pesquisa e na intervenção educacional – a busca da coerência operacional*. Disponível em:

<http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/gt2/03.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2012.

SOUZA, A. R. et al. *Planejamento e Trabalho Coletivo*. Curitiba: UFPR, 2005.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, nº 7, dez. 2001.

VEIGA, I. P. A. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VILLAS-BOAS, B. M. de F.; SOARES, S. L. *Bases pedagógicas do trabalho escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

**APÊNDICE A – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, matrícula SEEDF n.º \_\_\_\_\_, diretor (a) da (nome da escola), sito à \_\_\_\_\_ Brasília/ DF – (CEP), declaro ter sido informado pelo (a) pesquisador (a) **ELISSANDRA DE OLIVEIRA DE ALMEIDA** sobre os objetivos e metodologia da pesquisa a ser feita com um grupo de oito funcionários desta escola e dois representantes do segmento de pais.

Também estou ciente e autorizo a observar e participar das reuniões pedagógicas, analisar e conhecer o projeto político-pedagógico da Escola, como também, dispor de outros documentos que se fizerem necessários à coleta de informações e de espaços e profissionais em educação para a realização de entrevistas, caso os mesmos autorizem, mediante a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou impresso, que omitirão todas as informações que permitam identificar seja a escola ou quaisquer dos profissionais deste estabelecimento de ensino.

Foi-me informado ainda que as informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa visam responder a seguinte questão de investigação: Que percepções os segmentos escolares têm sobre trabalho pedagógico coletivo?

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do Diretor (a)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, declaro ter sido informada pela pesquisadora **Elissandra de Oliveira de Almeida** sobre os objetivos e metodologia da pesquisa a ser feita com um grupo de funcionários da escola e representantes do segmento de pais. Fui cientificada de que minha identidade será preservada e que as informações obtidas com a realização da entrevista visam responder à seguinte questão de pesquisa: Que percepções os segmentos escolares têm sobre trabalho pedagógico coletivo?

Estou ciente de que minha participação é voluntária e que o registro da entrevista envolverá a gravação em áudio e anotações pela pesquisadora. Também estou de acordo com a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

### Esclarecimentos a respeito da pesquisa:

- Justificativas e objetivos.
- Descrição do método utilizado e métodos alternativos existentes.
- Benefícios esperados (para o voluntário e comunidade).
- Garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade da pesquisa.
- Participação voluntária e possibilidade de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.
- Conduta para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- Recebimento de cópia deste termo.

**Contatos:**

Pesquisadora responsável: Elissanddra de Oliveira de Almeida

e-mail: [elissandraalmeida@ig.com.br](mailto:elissandraalmeida@ig.com.br)

Telefone: (61) 8462-7444

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jeane Medeiros Silva



## APÊNDICE C – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

### **Roteiro de entrevista para os funcionários da escola**

- a) Quanto tempo atua em educação e que função desempenha na escola?
- b) O que você entende por trabalho pedagógico coletivo?
- c) Que tempos-espacos existem na escola que estimulam a participação coletiva?
- d) Esses tempos-espacos são valorizados pelo grupo de funcionários?
- e) Do ponto de vista qualitativo esses tempos-espacos fortalecem a participação dos funcionários?
- f) Como você vê sua atuação nos momentos de tomada de decisões que dependem da deliberação do coletivo?
- g) Que importância tem a participação dos funcionários no trabalho pedagógico da escola?

### **Roteiro de entrevista para os pais ou responsáveis**

- a) Em sua opinião, que papel a família desempenha na escola?
- b) O que você entende por trabalho coletivo?
- c) Na escola em que seu filho estuda são dadas oportunidades para as famílias expressarem suas opiniões ou darem sugestões sobre situações nela vividas?
- d) Que momentos há na sua escola que valorizam a participação das famílias?
- e) Você considera esses momentos importantes? Por quê?
- f) Você acha que poderia haver outros momentos que estimulassem a participação das famílias? Quais?
- g) Como você avalia sua participação junto a escola do seu filho?

### **Roteiro de observação**

- a) Identificar e acompanhar possíveis momentos que envolvem a participação do coletivo da escola.
- b) Observar e analisar a organização desses momentos de modo que se perceba como os segmentos atuam.

**Análise documental**

- a) Identificar no projeto político-pedagógico que concepções há sobre trabalho pedagógico coletivo
- b) Coletar circulares internas, cronogramas de reuniões, bilhetes e outros documentos que contenham orientações, notificações ou convites sobre momentos de deliberação e de tomada de decisões pelo coletivo da escola.