

PLANEJAMENTO NA ESCOLA EM CICLOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FUNDAMENTANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Faculdade de Educação
giselicruz@ufrj.br

Resumo:

A comunicação apresenta análises de resultados de uma pesquisa sobre o processo de planejamento no contexto de uma escola em ciclos. Buscou-se observar e refletir sobre os fundamentos do planejamento do trabalho pedagógico; acompanhar o processo de planejamento para identificar o papel exercido pelos diferentes integrantes da comunidade escolar e os espaços instituídos para planejar o projeto da escola e os seus projetos diversificados de ensino; além de descrever, compreender e analisar a visão da equipe escolar sobre planejamento, trabalho pedagógico e escola em ciclos. Os dados foram colhidos e elaborados em 2008, através de observação participante, entrevistas e análise documental em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Niterói – Rio de Janeiro – Brasil. As análises focalizam a relação dos diferentes sujeitos da escola com o espaço/tempo instituído para o planejamento, as visões que apresentam sobre esse processo e sua importância para o regime de ciclos, e como o movimento desencadeado pela escola se revela contributivo à formação docente em serviço, alterando concepções e práticas face ao trabalho pedagógico. Como interlocuções teóricas, destacam-se trabalhos de Canário, Freire, Padilha, Moll, Perrenoud e Fernandes.

Introdução

O estudo realizado voltou-se para o planejamento do trabalho pedagógico de uma escola em ciclos, buscando investigar as concepções e as práticas que fundamentam o ato de planejar, o papel exercido pelos diferentes integrantes da comunidade escolar e os espaços instituídos para o coletivo avaliar e projetar a prática pedagógica favorecedora à emancipação de uma nova concepção escolar.

O interesse pelo tema e a delimitação da questão norteadora ganharam relevo a partir das análises que vimos desenvolvendo sobre o estabelecimento escolar, as frequentes mudanças curriculares, sobretudo no tocante à escola em ciclos, e o tempo/espaço de planejamento como meio subsidiador de projeção de práticas pedagógicas.

O debate sobre a escola contemporânea tem sinalizado um sentimento difuso. É possível observar uma insatisfação generalizada em relação ao modelo escolar vigente e constatar o mal estar dos professores, pais e alunos diante das experiências escolares vivenciadas. Porém, também é possível observar o desejo e o esforço pela superação e transformação da prática, buscando reinventar a escola, tal como discute Candau (2000), de modo que ela seja mais do

que um *locus* repetitivo de elaboração de conhecimento, constituindo-se em um significativo espaço onde diversas linguagens e culturas interagem criativamente.

Os paradoxos que permeiam as análises sobre a escola podem apontar um quadro de crise do sistema escolar, especialmente em face do aumento das responsabilidades educacionais da escola e da sua dificuldade em atender tamanhas demandas. Todavia, como analisa Canário (2005), as transformações apontam mais para um quadro de mutabilidade. A escola de hoje não é como a de ontem. Ela vem passando por mutações que provocam contradições e exigem redimensionamentos constantes.

A escola é uma invenção que abafou a forma de ensino individualizado (um mestre/um aluno) e evidenciou a forma de ensino simultâneo (um mestre/uma classe). A forma escolar até agora predominante corresponde a modos específicos de organizar tempo, espaço, agrupamento de alunos e formas de mediação com o saber, nem sempre privilegiando a continuidade da experiência individual e social dos alunos e de seus professores. Segundo Canário (2005), a afirmação hegemônica do modelo de socialização escolar produziu-se à custa de uma ruptura com meios de aprendizagem experiencial, na medida em que a escola cristalizou um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais.

O esforço pela reinvenção da escola e conseqüente superação desse quadro, que distingue a aprendizagem pela experiência cotidiana no tempo do aluno daquela feita no tempo da escola, têm gerado buscas de formas alternativas de organização escolar. A escola em ciclos, uma proposta em construção, aponta um significativo movimento nessa direção. Trata-se de um processo que busca projetar um novo modo de ser da escola, pautado pela perspectiva do tempo de vida dos alunos como o tempo balizador da prática educativa, o que representa, em sua essência, um trabalho de grande elaboração pedagógica.

Uma escola que se propõe como espaço de descoberta, construção e circulação de um conhecimento que transforma, que busca ser conhecida como espaço de vida, no qual as vivências cotidianas transitam em sua complexidade e inteireza e “onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo” (MOLL, 2004, p.105), solicita a sua afirmação enquanto comunidade aprendente para todos, constituindo-se em importante espaço de formação docente. Sua imagem corresponde à de uma escola reflexiva, pautada, dentre outros, pelos princípios da dialogicidade, coletividade e participação.

No princípio do diálogo, porque, através dele, como afirma Freire (1996), podemos refletir sobre nossa realidade, tal como a fazemos e re-fazemos, e, também, nos transformar em seres criticamente comunicativos. No seu dizer, “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que

sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1996, p.122-123).

No princípio da coletividade, porque não é bom para o professor agir isoladamente. O trabalho coletivo enriquece a prática reflexiva, visto que posições diversas circulam no grupo, provocando o questionamento, a crítica, as decisões e a afirmação de posições. A interação com seus pares representa importante meio de formação e de desenvolvimento da profissionalidade do docente.

No sentido da participação, como condição para a consolidação do clima democrático, uma vez que uma escola participativa favorece e considera o envolvimento dos diversos segmentos que compõem o seu coletivo na tomada de decisão. Entendemos que os processos decisórios centralizados precisam ser suplantados pelas decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções divergentes que marcam o coletivo escolar.

Como se pode ver, tais princípios apontam para uma concepção que valoriza o trabalho e a aprendizagem em colaboração, na perspectiva de uma escola como comunidade reflexiva e aprendente, com força e disposição para fomentar em todos os que nela trabalham condições favoráveis de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Vários autores, que vêm se dedicando ao estudo da escola em ciclos (ARROYO, 1999; FERNANDES, 2005; KRUG, 2001; LIMA, 1998; PERRENOUD, 2001, 2004) afirmam que a dinâmica escolar deve ser redimensionada seguindo uma nova lógica espaço-temporal de conceber o currículo e a avaliação e, portanto, a forma como se estabelece a relação entre o professor, o aluno, o conhecimento e a vida.

Essa tarefa implica vislumbrar a ação educativa dos diferentes profissionais, voltada para a reflexão e a crítica superadora da serialização. Os modos de organizar a turma, o espaço físico da sala de aula, o tempo das disciplinas, das aulas e das atividades e a divisão do trabalho entre os professores precisam ser totalmente revistos para dar lugar à forma ciclada.

Nesse contexto, o planejamento do trabalho pedagógico, enquanto processo de reflexão, projeção, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento de ações, tal como sugere Padilha (2005), representa um dos estruturantes para que o coletivo escolar se organize e, dialógica e participativamente, repense a escola e os seus projetos, visando à crítica superadora do trabalho seriado e a emancipação do trabalho ciclado, firmando-se, assim, como um *lócus* privilegiado de formação do professor. Todavia, ainda é possível localizar práticas de planejamento orientadas pela perspectiva técnico-burocrática, cujos encaminhamentos são pautados pela elaboração de planos, a partir do preenchimento de quadros de objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias instrucionais, recursos, tempo, avaliação e observações, sem

que os elementos fundamentais do processo de planejar, como a dialogicidade, a coletividade e participação sejam estimulados.

Diante desse cenário, uma questão, então, se colocou como norteadora para o estudo proposto e realizado: quem planeja e como planeja o trabalho pedagógico de uma escola em ciclos? O trabalho investigativo foi realizado ao longo do ano de 2008. A problematização que impulsionou o estudo surgiu no âmbito dos estudos realizados em sala de aula do Curso de Pedagogia, em confronto com a prática observada nos campos de estágio dos futuros professores. Neste relato ofereceremos uma visão do quadro teórico-metodológico construído, das experiências vivenciadas no contexto da escola pesquisada e das principais constatações a que chegamos.

Esclarecimentos metodológicos

As escolhas metodológicas do trabalho não foram estabelecidas sem articulação com a nossa experiência de pesquisadora e de pedagoga em escola de educação básica, que se organiza na perspectiva dos ciclos. Levamos em conta na definição do caminho do estudo a questão que o norteava, as condições concretas para a sua realização, como tempo, inviabilidade de abarcar várias escolas e, mais que isto, a aposta de que uma escola em especial poderia ser particularmente representativa do que buscávamos investigar. Desta forma, o procedimento de partida consistiu em localizar uma escola-chave, cuja dinâmica organizacional correspondesse aos objetivos estabelecidos, os quais foram:

Observar e refletir sobre os fundamentos do planejamento do trabalho pedagógico no contexto de uma escola em ciclos;

Acompanhar o processo de planejamento de uma escola em ciclos para identificar o papel exercido pelos diferentes integrantes da comunidade escolar, assim como os espaços instituídos para planejar o projeto da escola e os seus projetos diversificados de ensino;

Descrever, compreender e analisar a visão da equipe escolar sobre planejamento, trabalho pedagógico e escola em ciclos, para identificar os aspectos que são levados em conta na organização dos ciclos.

A definição da escola que se constituiria no campo investigativo ocupou e preocupou o grupo de pesquisa durante um bom tempo. A decisão recaiu sobre um estabelecimento da rede pública municipal de educação de Niterói/RJ porque a cidade se destaca no contexto das redes cicladas, apresenta tempo/espaço instituído para a realização do processo de planejamento, e a proposta pedagógica *Escola de Cidadania*, que fundamenta os ciclos em Niterói/RJ, passou por um processo de revisão (2005-2008). Diante do conjunto de escolas da rede municipal e da decisão

de investigar apenas uma, optamos pela que foi inaugurada em fevereiro de 2008, acreditando que a escola ao iniciar o seu trabalho na perspectiva do ciclo, sem a tensão de superação de um modelo anteriormente vigente, poderia apresentar elementos diferenciais que a situariam como a escola representativa que tanto almejávamos.

O trabalho de campo iniciou com uma visita conjunta à escola, após contatos iniciais e marcação prévia com a sua direção e equipe de articulação pedagógica. Na oportunidade, além de conhecermos a escola, tivemos a chance de apresentar o projeto de pesquisa e realizar uma entrevista coletiva. Após recebermos da direção a proposta de trabalho da escola e o seu calendário com datas e horários de encontros, definimos que as observações seriam realizadas em duplas, que se alternariam nas visitas semanais, abarcando alternadamente os dois turnos de atendimento da escola. Assim, as integrantes do grupo de pesquisa visitaram periodicamente a escola no ano de 2008 para participar das reuniões de planejamento, dos encontros com a comunidade, dos conselhos de planejamento e avaliação dos ciclos, e dos encontros de formação continuada. O trabalho de campo se encerrou com a realização de seis entrevistas, buscando captar as visões de integrantes da comunidade escolar acerca de planejamento na escola em ciclos. Foram entrevistadas as duas pedagogas da escola, a secretária, uma professora do ciclo infantil, uma professora do 1º ciclo do ensino fundamental e uma professora articuladora dos ciclos.

Cabe esclarecer que a observação e a entrevista se apresentaram como os dispositivos metodológicos mais adequados para a realização do estudo. Ao assumir a observação e a entrevista como estratégias preferenciais de recolhimento das informações, o estudo abordou questões situadas no campo das ideias, dos significados e das representações, próprios da pesquisa qualitativa.

Ao iniciar as observações e também após as primeiras interpretações dos dados, outras fontes de informação foram consideradas. Ainda que complementares, elas se tornaram fundamentais para a realização do trabalho. Dentre elas, se situa a análise documental da proposta pedagógica *Escola de Cidadania* e dos diferentes registros de planejamento da escola. Tal procedimento se desdobrou em várias frentes de investimento, de acordo com as exigências descritivas, argumentativas e interpretativas do estudo.

Sobre a escola investigada

A escola iniciou suas atividades em 20/02/2008, tendo sido oficialmente inaugurada no dia 24/03/2008. Localiza-se na zona norte da cidade de Niterói/RJ, integrando um complexo educacional do município, constituído de mais três unidades escolares. O complexo reúne uma

unidade municipal de educação infantil, uma unidade municipal de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, uma unidade municipal de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos), e agora, também, a escola em questão, que oferece educação infantil e 1º ciclo do ensino fundamental.¹

A escola investigada funcionou no ano de 2008 em dois turnos. No 1º turno, das 7h30min às 12h, o trabalho pedagógico se voltou para quatro grupos de referência² da educação infantil, na faixa-etária de 3 a 5 anos de idade, e para dois grupos de referência do 1º ciclo, na faixa-etária de 6 a 8 anos de idade. No 2º turno, das 13h às 17h30min, o trabalho pedagógico foi desenvolvido com cinco grupos de referência da educação infantil, atendendo crianças de 2 a 5 anos de idade, e apenas um grupo de referência do 1º ciclo, atendendo crianças com 6 anos de idade, iniciantes no ensino fundamental. Como se pode ver, a escola atendeu 12 grupos de referência, na sua maioria do ciclo infantil. Foram 9 grupos da educação infantil e apenas 3 do 1º ciclo do ensino fundamental.

No contexto de organização dos grupos de referência, foi possível observar a perspectiva da inclusão. A escola atendeu, em 2008, seis crianças com necessidades educacionais especiais, conforme laudos de especialistas. Para tanto, contou com as professoras de referência dos grupos e professoras de apoio. De acordo com o mapa estatístico, documento que registra o quantitativo de pessoal, trabalharam na escola em 2008 cerca de 35 servidores, assim distribuídos: 1 diretora; 2 pedagogas, sendo 1 supervisora educacional e 1 orientadora educacional; 1 secretária; 1 agente administrativo; 2 coordenadoras de turno; 18 professores, incluindo os de referência de cada grupo de alunos, os de articulação dos ciclos e os de apoio aos grupos de referência com crianças com necessidades educacionais especiais; 1 auxiliar de creche; 5 funcionários para serviços de limpeza; e 4 merendeiros.

O espaço físico do estabelecimento é precário. Embora a escola seja nova, o seu prédio é antigo. Ele já abrigou uma escola municipal, que foi transferida para um prédio novo ao lado. Serviu também como instalação de uma unidade do Colégio Pedro II em Niterói, hoje em outro endereço. Diante das demandas por matrícula, sobretudo no tocante à responsabilidade do município com a educação infantil e a falta de espaço na unidade existente no complexo educacional do bairro, parece que o governo optou por reformar o prédio desativado para favorecer o aumento de vagas.

A escola, em atendimento ao que preconiza a proposta pedagógica da rede, conta com espaço/tempo instituído para projetar e avaliar o trabalho que realiza, condição determinante para a sua escolha como campo da pesquisa.

O planeamento na escola investigada

A análise das observações e das entrevistas realizadas permite-nos apontar alguns aspectos que, longe de serem definitivos, são, ao menos, sugestivos do que pode ser considerado, na escola investigada, indicação sobre quem planeja e como planeja o trabalho pedagógico de uma escola em ciclos.

A escola realiza instituídamente dois encontros semanais de planeamento, sempre às quartas-feiras, das 10h às 12h e das 15h30min às 17h30min, seguindo determinação do órgão central. Todos os encontros são dinamizados pela equipe de articulação pedagógica, composta de diretora, pedagogas, secretária escolar e coordenadoras de turnos. A proposta dos encontros segue uma variação que envolve: reunião pedagógica para tratar dos assuntos gerais da escola e planejar projetos de trabalho coletivos; reunião específica de cada ciclo, realizada em pares ou individualmente, para planejar atividades específicas para determinados grupos de alunos; encontros de formação continuada, envolvendo estudos de temas do interesse do corpo docente; e reuniões para conselho de avaliação e planeamento de cada ciclo, atendo-se especificamente no desenvolvimento dos agrupamentos de alunos.

Nessa sequência, o projeto político-pedagógico da instituição, até mesmo em função de sua recente instalação, ainda não é objeto formal de elaboração, embora apareça com clareza nas falas das integrantes da equipe de articulação pedagógica que, todos os debates e proposições do coletivo subsidiam o processo mais abrangente de sua formulação. Entendemos que o processo de planeamento engendrado pela elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola diz respeito à própria identidade coletiva da instituição. Como o próprio termo indica (projeto vem do latim *projecto*, ligado ao verbo *projicere*, que quer dizer “lançar para diante”), há que se projetar os rumos da caminhada a ser trilhada, atentando para a dimensão política, que se evidencia na medida do comprometimento desse projeto com a formação do cidadão para a sociedade na qual se insere, e para a dimensão pedagógica, por meio das ações educativas propostas e materializadas na prática cotidiana. O político e o pedagógico são indissociáveis, exigindo uma atitude contínua de reflexão, proposições e ações. Enquanto a instituição existir, a sua caminhada prossegue, requerendo definições de seus rumos. O seu projeto, então, é algo contínuo e processual, marcando a sua existência, daí, delineando a sua própria identidade.

Analisando o modo como a escola lida com o espaço/tempo instituído para o planeamento, vimos manifestar-se um aspecto do seu processo de construção cultural bastante significativo aos nossos olhos. O espaço/tempo é qualificado pelos diferentes sujeitos que dele participam. Não nos pareceu que os encontros representassem mera formalidade. Talvez para alguns sim, mas para a maioria, não. Ainda que as pautas de discussão possam ser questionadas pelas

intenções pretendidas, há que se reconhecer que semanalmente o grupo se reuniu para vivenciar situações diferenciadas favorecedoras ao processo de problematização do trabalho elaborado, o que se revelou para nós como o primeiro fundamento necessário ao planeamento do trabalho pedagógico. Assim, os sujeitos dessa escola vão consolidando histórica e coletivamente, por meio desses encontros semanais, marcas educativas que contribuirão para a compreensão das práticas que elaboram.

Tal perspectiva nos remete a Gimeno Sacristán (1999), para quem a ação ao deixar sinais naqueles que a realizam e no contexto em que ocorre, assegura esquemas ou rotinas para ações posteriores. Desse ponto de vista pontua que não há experiência sem consequências para quem as realiza e para quem recebe os seus efeitos e que, a experiência acumulada estabiliza de alguma forma a prática educativa, consolidando cultura. É preciso encontrar sentido para as ações e para as práticas, ressaltando a importância da teoria sobre a prática, não tanto para inventá-la, mas para recriá-la. A escola investigada, já no seu início, parece desejar consolidar o espaço/tempo de planeamento como um elemento contributivo ao processo mais abrangente de seu desenvolvimento em ciclos.

Um aspecto diferencial, consensualmente constatado pelo grupo de pesquisa, diz respeito ao envolvimento da direção com cada encontro e à participação dos funcionários de serviços gerais (limpeza e merenda). Sabemos o quanto é difícil a participação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar no processo de planeamento e avaliação da escola. Entretanto, no contexto da escola investigada, a presença de todos é uma prática cotidiana, delineando-se para nós como o segundo fundamento necessário ao planeamento do trabalho pedagógico. Analisando o nível de participação, os registros de observação sinalizam que esta ainda é muita restrita no tocante à fala, à emissão de opiniões e principalmente na tomada de decisão. Parece tratar-se de um estágio mais avançado ainda não conquistado pelo coletivo. De qualquer maneira, trazer para o planeamento todos os sujeitos representa importante passo em uma caminhada mais longa, rumo ao trabalho dialógico, coletivo e participativo no interior da escola, sobretudo quando a escola em questão se pretende em ciclos, concepção ainda em apropriação.

Analisando o papel de quem articula, media e/ou lidera os encontros, fica patente a centralidade da posição dos pedagogos na escola. Os integrantes da equipe de articulação pedagógica parecem ocupar posição fundamental para garantir o funcionamento do esquema de planeamento coletivo. Em cada encontro todos ou um deles assume a liderança, tentando trazer o grupo para discussão. Se por um lado, é importante afirmar a liderança, por outro fica a questão: quem decide? Trazer o grupo para a discussão não é o mesmo que trazer o grupo para a tomada de decisão. Reconhecemos e defendemos o papel do pedagogo escolar como articulador do trabalho coletivo na escola. O processo de planeamento precisa ser assumido por todos

como condição ao desenvolvimento profissional e autonomia do professor. Organizar um coletivo não é tarefa das mais fáceis, mobilizá-lo requer habilidades para lidar com e potencializar as diferenças que permeiam as posições de cada integrante do grupo, em especial quando ele é formado por sujeitos que se encontram em diferentes ciclos de sua trajetória de formação e atuação. Nesse sentido, há que se cuidar para as discussões fundamentarem a tomada de decisão pelo grupo, delineando, assim, o trabalho coletivo na escola e afirmando os pedagogos e a direção como articulação dessa tomada de decisão, e não como os sujeitos que tomam a decisão. Tal condição se coloca para nós como o terceiro fundamento do planejamento do trabalho pedagógico.

Entendemos que o planejamento do trabalho pedagógico é um processo a ser desenvolvido por todos da instituição a que se dirige e não apenas por pedagogos ou profissionais designados para essa atividade. Este aspecto é determinante para favorecer a indissociabilidade entre pensamento e ação. Assim sendo, um processo de planejamento sustentado nos princípios da dialogicidade, coletividade e participação está intimamente ligado a um outro processo: o da gestão democrática da educação pública. Há que se criar uma cultura democrática, formando alunos, professores, funcionários, pais e/ou responsáveis para a participação na tomada de decisão. Uma ambiência participativa mantém em constante circularidade as informações, a prática da consulta, a criação de espaços de debates e a instituição de conselhos escolares, como esfera de decisão. Nesse contexto, a organização da escola em ciclos, como sugere Arosa (2008), evidencia-se, também, como uma das estratégias favoráveis para a democratização da gestão.

Alcançar um bom nível de participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar no processo de planejamento e, conseqüentemente, na tomada de decisão, representa um claro e grande desafio. Como conseguir, de fato, que as decisões sejam compartilhadas? Padilha (2005) aponta como um passo inicial a abertura da escola para esses segmentos, favorecendo que eles participem de todos os momentos em que, na escola, forem desencadeados processos decisórios. Para tanto, alerta o autor, é importante a definição de regras claras sobre como se dará essa participação e, sobretudo, sobre como as decisões serão tomadas, esclarecendo o papel de cada segmento nesse processo.

Um aspecto que merece atenção diz respeito à forma como o planejamento do ciclo é encaminhado. Mesmo observando-se o predomínio do planejamento coletivo, ainda parece prevalecer, na escola investigada, uma visão compartimentalizada do trabalho, projetando-se ações e atividades com mais ênfase em cada ano do ciclo e não tanto no ciclo como um todo. Sabemos que existem as especificidades de cada agrupamento de alunos, que precisam ser levadas em conta no ato de planejar. Cada grupo é formado por alunos com perfis diferentes que solicitam, por vezes e até continuamente, dispositivos de diferenciação pedagógica

(PERRENOUD, 2001). Porém, quando o coletivo caminha no sentido de pensar conjuntamente a prática pedagógica, a idéia de ciclo se consolida e a percepção de que o aluno tem um professor como referência, mas é alvo do investimento de todos, ganha mais relevo, o que se coloca para nós como o quarto fundamento do planejamento do trabalho pedagógico. Na escola investigada, parece que o coletivo já está instituído, porém a especificidade de cada ciclo, e mais que isto, de cada grupo de alunos do ciclo, ainda é objeto de análise e projeções de seus professores apenas. Existe na escola a proposta de planejamento em pequenos pares que, por um lado, parece ser bastante interessante para a abordagem do específico de cada grupo, porém, de outro, contribui para afirmar a compartimentalização do trabalho. Não se trata aqui de rechaçar esse tipo de estratégia, visto que reconhecemos a sua importância, necessidade e viabilidade, mas alertar para o risco que ela pode provocar aos ciclos.

As entrevistas realizadas para tentar levantar a visão do grupo sobre planejamento em uma escola em ciclos nos permitiram obter algumas posições. Os entrevistados avaliaram satisfatoriamente o espaço/tempo instituído na escola para a realização do planejamento. Uma entrevistada, em especial, sinalizou que o tempo ainda é pouco para o muito que se tem para discutir e fazer sobre ciclos. Em algumas falas parece persistir contraditoriamente o sentimento que reunião pedagógica não faz parte do processo de planejamento, porém todas afirmam a sua importância e necessidade para a escola. Nesse caso, prevalece uma percepção mais restrita de planejamento, obscurecendo a sua compreensão como um processo abrangente, contínuo e dinâmico, de reflexão, projeção, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento de ações. As falas a seguir referenciam essas constatações:

Existe o espaço semanal para o planejamento. Ele é vital. Nós três (diretora, supervisora e orientadora educacional) trabalhamos articuladamente. Sendo que eu considero o meu tempo de 20 horas semanais na escola pouco para lidar com as questões que surgem no planejamento, principalmente porque os ciclos exigem muitos investimentos. (Pedagoga - Orientadora Educacional)

A gente sai ganhando porque tem tempo para planejar. Muitos colegas falam que não têm, mas aqui nós temos e aproveitamos bastante esse tempo. Nas reuniões a gente discute sobre a escola de um modo geral, os projetos coletivos, mas nem tanto sobre o ensino. O planejamento mesmo não acontece, só as reuniões. (Professora)

Perguntados sobre o que prevalece na hora de planejar, se as demandas da sala de aula ou as demandas da escola de um modo geral, os entrevistados apontaram pontos de vista diferentes. Para os entrevistados professores, predomina a sala de aula, para os demais, a escola e para uns poucos, os dois. Confrontando o dito com o visto nas observações, fica-nos a interrogação: será que as respostas obtidas representam o que eles gostariam que prevalecesse ou, de fato, o que acontece? Será que eles, os professores em especial, assumem como planejamento apenas os

momentos em que projetam e articulam as mediações de suas práticas pedagógicas, não reconhecendo os encontros coletivos de estudo, avaliação e planejamento dos projetos gerais da escola, também, como tempo/espaço de planejar?

No planejamento predomina a sala de aula. Planejo quando discuto a sala de aula, o ensino (como será...) e a aprendizagem dos alunos. Afinal, nos ciclos tudo é contínuo. Tenho que pensar muitas coisas e atividades para os alunos se desenvolverem. (Professora)

De um modo geral, predomina a escola. A gente fica na luta tentando o equilíbrio para não perder o foco. (Pedagoga – Supervisora Educacional)

As duas demandas são importantes, pois o que acontece na sala de aula reflete na escola. O que os professores trazem para a reunião é discutido e avaliado. (Pedagoga – Orientadora Educacional)

No tocante à liderança do processo de planejamento na escola, perguntamos aos entrevistados sobre quem lidera e quem deveria liderar. De um modo geral, prevalece a perspectiva de que cabe à equipe de articulação pedagógica, especialmente através da ação das pedagogas, a liderança do processo. Porém, para os professores entrevistados, fica claro que o planejamento do ensino é responsabilidade do professor, tal como se pode depreender das falas a seguir:

De um modo geral, tem que partir do grupo todo, não só da diretora. O ensino é responsabilidade do professor. Cabe a ele planejar o seu trabalho. Mas a liderança do processo cabe ao pessoal da EAP - equipe de articulação pedagógica. (Professora)

O planejamento é coletivo e tem vários níveis. Quem lidera o planejamento do nível micro, a sala de aula, é o professor. Nós acompanhamos, assistimos, articulamos e viabilizamos a organização coletiva. Agora, o nível macro, a escola e seus projetos gerais, quem lidera somos nós da equipe de articulação pedagógica. (Pedagoga – Supervisora Educacional)

Quanto aos sujeitos participantes do planejamento, há um reconhecimento explícito de que a escola abre espaço para todos. Um entrevistado, em especial, questiona a ausência de alguns dos integrantes do conselho escola comunidade, cuja participação é muito episódica. De qualquer maneira, predomina a opinião de que na escola o planejamento é coletivo. Entretanto, é importante ressaltar que alguns entrevistados apontam que participar vai além de estar presente. Parece predominar a assistência às reuniões dos diferentes sujeitos que integram a escola. A participação, no sentido mais abrangente do termo, com partilha de opiniões, posições e, sobretudo, envolvimento na tomada de decisão, ainda representa um estágio não consolidado, confirmando o que vimos em nossas observações.

Tenho nove anos de magistério e já trabalhei em várias escolas. Essa escola é a primeira que eu posso falar que o planejamento é de fato coletivo. As pedagogas sentam com as professoras, comigo, com funcionários, com pais, com todos... Em escola nenhuma eu vi uma secretária participar dos encontros de planejamento... (Secretária Escolar)

Todos participam. Lá uma vez ou outra é que vem alguém do CEC. O CEC tinha que vir mais vezes. Agora, também, não é só estar presente. Participar é muito mais que isto. Precisamos melhorar o nível da discussão. (Professora)

Sobre a dimensão dialógica do planejamento, registra-se a unanimidade dos entrevistados a seu favor, como também, acerca do reconhecimento de que a prática vivida na escola favorece a dialogicidade. O mesmo ocorre em relação ao trabalho coletivo. Ou seja, todos os entrevistados declararam que o planejamento da escola é dialógico e coletivo.

No que tange à tomada de decisão, para dois dos seis entrevistados, todos têm a chance de participar e de decidir sobre os rumos da escola. Para dois outros, apesar de tudo ser discutido, nem tudo precisa ser objeto de decisão do coletivo, ficando mesmo a responsabilidade maior e final para a equipe de articulação pedagógica. Para um, em especial, quem decide é o professor (e sozinho). Diante das urgências e incertezas do trabalho pedagógico, é o professor que faz suas opções, ainda que o coletivo discuta, reflita e sugira. Para um outro entrevistado, o grupo tem a chance de conversar sobre todos os assuntos concernentes ao trabalho da escola, porém no final quem decide ainda é a direção da escola.

Interrogados sobre como deveria ser o processo de planejamento para uma escola em ciclos, os entrevistados mostraram-se lacônicos, reticentes, hesitantes. Pelo que se pode depreender de suas falas, parece que todos sabem como não deve ser, porém ainda não sabem ao certo como deve ser. Ressalta-se aqui a importância de estudos mais aprofundados sobre o tema. Nossa pequena investigação aponta que o coletivo quer caminhar de forma mais consolidada face aos desafios do planejamento dos ciclos, porém ainda não sabe ao certo por onde começar.

Finalizando, perguntamos se o planejamento atual, tal como vem se desenvolvendo, favorece a compreensão e elaboração do trabalho pedagógico de uma escola em ciclos e se as atividades de formação continuada contribuem para o planejamento do trabalho pedagógico. A maioria respondeu afirmativamente, declarando que o planejamento se volta exclusivamente para o ciclo, deixando escancarar a contradição em relação ao questionamento anterior. Parece mesmo que a escola em ciclos é uma escola inquieta, cheia de contradições e questões, próprias daqueles que vêm tentando fazer a diferença e superar práticas consolidadas que se colocam a serviço da manutenção e da repetição, tal como analisa Fernandes (2005).

Como se pode ver, o planejamento do trabalho pedagógico da escola em ciclos investigada envolve diferentes sujeitos. Nem só professores, nem só pedagogos... Esboça-se na dinâmica organizativa da escola um movimento favorecedor à participação de todos. Todavia, trata-se de

um processo bastante inicial, tal como o é a escola em sua caminhada. Envolve também diferentes concepções e práticas. O currículo escolar representa o núcleo central que mobiliza os múltiplos investimentos, ainda que para alguns poucos a sua objetivação se dê predominantemente na sala de aula, representando, portanto, responsabilidade exclusiva do professor.

Considerações finais

A oportunidade de investigar as práticas de planejamento de uma escola em ciclos possibilitou-nos o contato com uma experiência iniciante e já diferenciada. Trata-se de uma escola que no movimento de sua construção cultural valoriza a instância do planejamento. Mesmo não nos sendo possível afirmar que o processo acompanhado consolida a organização dos ciclos, observar o seu cotidiano, dele participar, interagir com os sujeitos que o elaboram permitiu-nos confirmar que o planejamento escolar não pode ser pensado e encaminhado de modo dissociado dos processos de formação e atuação docente. Isto porque o seu objeto diz respeito à prática pedagógica, aspecto central do trabalho do professor.

Pensar no trabalho do professor requer considerar que o ensino se dá numa relação dialética, sendo modificado pela ação e relação dos sujeitos envolvidos, em contextos situados. O ensino como prática social, tal como defendeu Pimenta (2008), requer uma epistemologia que o considere no contexto de situações históricas e sociais nas quais ocorre, valorizando a ação dos docentes na construção do saber didático. Saber este que se elabora por meio de pesquisas, mas também pela experiência dos professores, visto que nas práticas docentes estão presentes elementos como: problematização, busca de soluções, experimentação metodológica, enfrentamento de situações de ensino complexas. A escola em ciclos solicita muito dos docentes e de todos os sujeitos partícipes de sua elaboração, refletindo, propondo e implementando práticas emancipadoras e favorecedoras a uma nova concepção de currículo, ensino e mediação. Assim, o planejamento que se propõe coletivo, dialógico e participativo, incluindo a perspectiva do ensino, do professor, do aluno e da escola se consolida como prática favorecedora à formação docente em serviço.

¹ A Rede Municipal de Educação de Niterói, de acordo com a Portaria nº 125/2008, que instituiu a Proposta Pedagógica *Escola de Cidadania*, apresenta a seguinte estrutura de funcionamento: educação infantil, para atendimento de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, organizada em um único ciclo, denominado Ciclo Infantil, com duração de 6 períodos letivos, sendo oferecida nos regimes de horário integral ou parcial; ensino fundamental, para atendimento de alunos de 6 a 14 anos de idade, organizado em 4 ciclos, perfazendo um total de 9 períodos letivos, sendo oferecido em regime de horário integral ou parcial; educação de jovens, adultos e idosos, para atendimento de alunos com, no mínimo, 15 anos de idade, organizada em 4 ciclos, perfazendo um total de 5 períodos letivos, sendo oferecida em regime de horário parcial.

² Os alunos de cada ciclo são organizados em grupos de referência, a partir dos quais se desenvolve o trabalho pedagógico. De acordo com a proposta pedagógica “Escola de Cidadania”, entende-se por grupo de referência o conjunto de alunos organizado no início de cada período letivo, mediante processo de agrupamento. Agrupamento diz respeito ao processo inicial de organização dos alunos no grupo de referência, levando em conta o critério etário na educação infantil, os critérios etário, cognitivo e sócio-afetivo, nos ciclos do ensino fundamental, e o critério cognitivo e sócio-afetivo nos ciclos da EJA.

Referências Bibliográfica

- Arosa, A. C. C. (2008). Escola em ciclos e o conflito entre o instituído e o instituinte. In: Cruz, G. B. da (Org.). *Ciclos em debate*. Niterói: Intertexto, p. 85-96.
- Arroyo, M. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 20, n. 68, p.143-161.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um “olhar” sociológico*. Porto, Portugal: Porto Ed.
- Candau, V. M. F. (org.). (2000). Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-16.
- Fernandes, C. de O. (2005). A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, p.57-82.
- Freire, P. & Shor, I. (1996). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed., São Paulo: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre : ArtMed.
- Krug, A. (2001). *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação.
- Lima, E. S. (1998). *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. GEDH: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Sobradinho 107.
- Moll, J. (org.). (2004). Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: ArtMed, p. 101-111.
- Padilha, P. R. (2005). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 5. ed., São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: ArtMed.

_____. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed.

Pimenta, S. G. (2008). Epistemologia da prática ressignificando a didática. XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. *Anais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 602-625.