

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA UNIDADE ESCOLAR: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO

Pedro Ganzeli

UNICAMP/DEPASE/ LAGE/Brasil

pganzeli@terra.com.br

Sueli Aparecida Gonçalves Baldan

SME/Campinas/Brasil

subaldan@gamil.com

Financiamento: FAPESP

Resumo: Analisaremos nessa comunicação os resultados de pesquisa que teve como objetivo geral construir novas formas de conceber a prática político-pedagógica da organização escolar. Foi realizada em uma escola pública, no período de agosto de 2006 a julho de 2009, integrando 16 professores-pesquisadores na prática permanente da reflexão sobre a ação, com a metodologia da pesquisa-ação. O planejamento participativo foi concebido, para além da técnica, como um processo de trabalho que transforma a realidade escolar e promove a emancipação do pensar em cada sujeito, crítico de sua própria história.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; planejamento participativo; educação emancipadora.

APRESENTAÇÃO

É possível transformar a organização da escola pública no contexto da sociedade capitalista no sentido de favorecer a construção de uma educação emancipadora?

Construímos um trabalho de pesquisa-ação realizado em uma unidade escolar pública de ensino fundamental (6 a 14 anos) de forma a responder a questão acima.

A organização da escola capitalista privilegia a separação entre o pensar e o agir, entre a concepção e a execução. Assim temos os órgãos centrais definindo as metas, recursos e avaliação, restando às unidades de ensino um espaço muito limitado para realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar.

Um exemplo dessa lógica pode ser verificado quando observamos as reuniões pedagógicas, ocupadas majoritariamente pela fala dos gestores que, por sua vez, transmitem informações elaboradas nos órgãos centrais na busca do controle de todo o processo escolar, por seu turno, existe uma prática de incentivo entre os profissionais da educação de divulgação e aquisição de ‘pacotes pedagógicos’ adquiridos sem questionamento, pois já vem com a chancela de ‘práticas de sucesso’, emitida por agências cuja única preocupação é a ‘venda’ desses pacotes aos sistemas de ensino.

O profissional que trabalha na unidade escolar é visto pelos dirigentes, e não raramente, se percebe, apenas como executor e não produtor da educação. Entretanto a escola não é só reprodução das relações de poder.

A gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo, pois ali é o espaço do passado, do presente e do futuro. Do passado, pois carrega as marcas históricas de uma sociedade e de cada sujeito envolvido no processo. Do presente enquanto espaço de formação e vivência diária de educadores e educandos inseridos no contexto da atualidade. Do futuro na medida em que participa ativamente da reprodução e transformação da sociedade.

A escola não apenas reproduz os valores da sociedade contemporânea, mas também produz novas formas de pensar e agir. Neste sentido, ela deve ser compreendida como uma ‘unidade social’. A escola determina tipos específicos de comportamentos e formas de associações,

suas relações com as instituições sociais e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não nos devem tornar incapazes de analisar o que nela se desenvolve como resultado da sua dinâmica própria. Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de *fora*; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferenciado dos demais (CANDIDO, 1987, pp. 12-3, grifo do autor).

Lima (2001) ao analisar modelos organizacionais de escola, nos esclarece sobre a relação entre a normatização decretada pelos órgãos centrais e as transformações ocorridas por essas no interior da escola.

Nesta perspectiva, o estudo da organização escolar deve dar conta, ao mesmo tempo, do conjunto de normas que buscam delimitar a estrutura e o funcionamento da escola, bem como da ação dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da administração da unidade escolar.

A gestão escolar possui especificidade em relação a outras formas de gestão, pois seus *objetivos* não se confundem com as demais instituições sociais e a *natureza* do processo que envolve o trabalho pedagógico é distinta da demais formas de trabalho.

Assim é de fundamental importância para a administração escolar a delimitação clara sobre os fins que a escola deve alcançar, pois são eles que orientarão suas ações, bem como os meios para realizá-las.

Apesar de pouco lembrada é a Constituição Federal que determina os fins para a educação brasileira. Segundo o Art. 205 da Carta Magna a educação em todo território nacional será promovida visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao não garantir que o educando se aproprie dos conhecimentos necessários produzidos historicamente pela humanidade, verificamos a existência de uma escola alienada e alienante.

Podemos falar de processos de alienação no espaço escolar quando as atividades realizadas não ultrapassam a esfera do cotidiano, ou melhor, quando não ultrapassam o nível da genericidade em-si, a reprodução espontânea.

As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isso é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si [ciência, arte, filosofia, moral e política], não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana. (DUARTE, 2007, p.39).

O trabalho educativo que ocorre sobre bases pragmáticas limita-se a reproduzir o já realizado, não existindo a presença do pensamento antecipador que favoreça a transformação da realidade. Não há o objetivo de transformação da realidade social do educando.

A transformação da realidade educacional deve se realizar tendo como foco a concretude das relações cotidianas, o espaço contraditório da realidade escolar e social, pois será a partir das relações cotidianas que nascerá a prática emancipadora.

A luta contra processos alienadores no espaço escolar passa a ser uma tarefa para os educadores que se orientam numa perspectiva pedagógica histórico-crítica.

Com a intenção de romper com a lógica de organização escolar alienante, elaboramos, com a participação dos profissionais que trabalham na escola pública, o projeto de pesquisa “Trabalho Integrado na Escola Pública: Participação Política-Pedagógica” que teve como objetivo geral construir novas formas de conceber a prática política-pedagógica da organização escolar, transformando as relações de trabalho no âmbito interno da unidade escolar, bem como entre esta e os órgãos centrais da educação.

Por tratar-se da incorporação da prática permanente da reflexão sobre a ação, a metodologia da pesquisa-ação mostrou-se a mais indicada. Esta metodologia possibilitou a construção de saberes e estratégias de ação, com a participação ativa de todos os implicados na pesquisa, possibilitando mudanças na realidade escolar.

A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor a problemática. A

démarche se parece com um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e seu próprio contexto (MORIN, 2004, pp.56-57, grifos no original).

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa deve promover a formação do pesquisador coletivo, considerado como “grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa” (BARBIER, 2002, p. 103).

Nesse sentido os primeiros passos foram dados no momento da concepção do projeto de pesquisa que contou com a participação de todos os envolvidos.

No primeiro semestre de 2005, através de diálogos freqüentes entre o pesquisador externo e os sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar, foram sendo explicitadas as necessidades da organização escolar e, a partir dessas, planejamos ações de pesquisa organicamente vinculadas ao dia-a-dia de uma unidade escolar da rede pública de ensino.

As principais necessidades verificadas pelos pesquisadores internos foram transformadas em subprojetos, cada qual coordenado por uma equipe de pesquisadores internos, responsáveis pela redação do texto. Em julho de 2005 o projeto foi encaminhado para a agência de fomento FAPESP, no programa especial Ensino Público que concede bolsas para que educadores da rede pública de ensino realizem pesquisa, sendo aprovado em julho de 2006.

A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2006 a julho de 2009. Participaram dessa pesquisa três pesquisadores externos, Prof. Dr. Pedro Ganzeli coordenador da pesquisa, Prof. Dr. Jorge Megid Neto e Prof. Dr. Carlos Eduardo Miranda, provenientes da universidade. Tivemos várias alterações no quadro de pesquisadores internos, chegando a um mínimo de 14 bolsistas e um máximo de 19 bolsistas, sendo um grupo constante de 13 bolsistas. Ao final da pesquisa contávamos com 16 pesquisadores internos (bolsistas FAPESP), pertencentes ao quadro de funcionários da rede municipal de ensino: Supervisora de Ensino e Coordenadora Pedagógica, responsáveis dos órgãos centrais da rede municipal de ensino pela implementação e avaliação das políticas educacionais; a Diretora e a Orientadora Pedagógica da equipe gestora da unidade escolar, duas professoras de Educação Especial e dez professores de diferentes componentes curriculares.

No decorrer do processo de pesquisa foram elaborados mais dois subprojetos, totalizando sete subprojetos concebidos de forma a intervir nas principais necessidades da organização escolar: Subprojeto *Planejamento Participativo: caminho da gestão*

democrática; Subprojeto Ação Integrada da Supervisão Educacional e da Coordenação Pedagógica com a equipe de gestão da unidade educacional; Subprojeto Jogos da Amizade; Subprojeto Laboratório Interativo de Ciências; Subprojeto Registros em Vídeo no cotidiano escolar; Subprojeto Trabalho Integrado na Escola Pública: o espaço da Inclusão; (Início em fevereiro de 2007); Subprojeto A Construção de Ciclos de desenvolvimento Humano: um Novo Olhar, Novos Desafios. (Início em fevereiro de 2008).

Tínhamos claro que o desenvolvimento das ações pospostas na pesquisa deveria ter como ponto de partida e chegada a realidade concreta da escola pesquisada. As condições objetivas existentes no cotidiano escolar nortearam a organização das ações, favorecendo assim, a transformação do fazer político-pedagógico, qualificando a sua gestão de forma orgânica e historicamente situada.

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa foram sendo incorporados e criados conforme a demanda do processo vivenciado, sendo grande a variedade desses, tais como: levantamento/ estudo de bibliografia; produção periódica de relatórios individuais e em grupo; produção de questionários avaliativos; registro em vídeo; análise documental, entre outros. Porém, dois procedimentos e um instrumento, se mostraram fundamentais na condução do processo de pesquisa: reuniões gerais, reuniões específicas e registro em diário de campo.

As reuniões gerais tiveram como objetivo a construção do “pesquisador coletivo”, concebidas como espaço privilegiado para: confronto de idéias, planejamento de ações, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos subprojetos e avaliação do processo, enfim espaço de produção coletiva da pesquisa. As reuniões gerais favoreceram a construção de um olhar comum sobre a realidade escolar. Isso não significou um olhar igual, mas o olhar socializado da vida escolar.

Entre agosto de 2006 a julho de 2009 foram realizadas 114 reuniões gerais, com frequência semanal e com duração de duas horas.

As Reuniões Gerais foram organizadas de maneira a proporcionar momentos de estudos quando analisávamos bibliografia com temáticas escolhidas pelo grupo de pesquisadores, intercalados com momentos de socialização e planejamento quando cada subprojeto apresentava atividades realizadas, bem como tratamos de assuntos relacionados à avaliação da trajetória da pesquisa e elaboramos ações do trabalho coletivo. Cabe destaque a participação nessas reuniões da supervisora educacional e da coordenadora pedagógica, quando temas polêmicos relacionados ao dia-a-dia da escola eram realçados nas discussões. As especialistas, enquanto outra fonte mediadora de conflitos e interesses, resguardaram as decisões tomadas pelo grupo. As intervenções dos pesquisadores externos possibilitaram a

condução dos debates no nível das argumentações político-pedagógicas, evitando-se debates políticos-pessoais, muito constantes na dinâmica da escola pesquisada.

Não foi um movimento linear ou mesmo uniforme para a integração, existindo “avanços” e “retrocessos”, porém, a cada reunião os debates garantiram uma análise científica sobre a dinâmica da organização escolar, o profissionalismo passou a prevalecer sobre o particularismo, as proposições sobre atividades escolares começaram a incorporar um novo significado ao grupo de pesquisadores, a integração do trabalho tornou-se mais factível.

As reuniões específicas seguiram a estrutura semelhante das reuniões gerais, porém ocorreram sob demanda dos sete subprojetos, tratando de assuntos e proposições mais diretamente relacionados ao tema de cada subprojeto.

A introdução do registro escrito dos acontecimentos favoreceu o processo de reflexão-ação-reflexão de cada pesquisador, especialmente no momento de produção de relatórios, que exigiu outro nível de sistematização do realizado. O Diário de Campo tornou-se referência entre os pesquisadores no processo de produção do pensar sobre as atividades realizadas no espaço escolar sendo uma preciosa fonte de consulta na condução do processo de pesquisa.

Foi interessante verificar a reação de satisfação dos pesquisadores internos quando retomavam seus escritos e feitos em um determinado período de trabalho, e se percebiam como produtores da história da unidade escolar. Até então dominava o não registro, apenas lembranças vagas do trabalho realizado, predominando a visão pragmática do fazer pedagógico. A cada relatório produzido, verificamos um novo plano de consciência dos pesquisadores internos sobre a sua atividade profissional, bem como sobre a realidade escolar. Esse processo de trabalho garantiu a construção da figura do professor-pesquisador, movimento que exigiu o trabalho exaustivo de reflexão/ação/reflexão.

Passemos a analisar nessa comunicação a influência dos procedimentos de pesquisa na construção do trabalho integrado no âmbito da unidade escolar, tendo como foco as ações realizadas pelo subprojeto Planejamento Participativo (Sub PP) na promoção da democratização da organização escolar.

A HISTÓRIA DA EQUIPE GESTORA: CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE ESCOLA

Conhecer a história de constituição da equipe gestora na escola observada mostrou-se uma necessidade para a compreensão dos processos de resistência e de transformação da

organização escolar e na explicitação do modelo hegemônico de organização que se fez presente no início dos trabalhos de pesquisa.

Um marco no processo de gestão da unidade escolar foi a realização de concurso público para especialistas (Supervisora Educacional, Coordenadora Pedagógica, Diretora Escolar, Vice-Diretora, e Orientadora Pedagógica) e professores no ano de 2002. Esse concurso alterou a prática adotada a mais de nove anos na rede municipal de ensino, de atribuir em caráter precário à função de especialistas aos professores que tinham habilitação por meio de seleção interna.

Não foi um processo tranquilo, ocorrendo confrontos que envolveu conflito entre diferentes grupos de interesse no âmbito do Poder Público, destacadamente o descontentamento de especialistas que não concordavam com a alteração na forma de atribuição da função. A Câmara de Vereadores promoveu várias discussões entre grupos interessados no projeto de lei sobre o concurso público, o mesmo ocorrendo com o Poder Executivo. Os impasses acabaram sendo resolvidos com a manifestação do Ministério Público que determinou o prazo para a aprovação de legislação que regularizasse a forma de atribuição dos especialistas, considerando a prática adotada até aquele momento como sendo inconstitucional.

Foi nesse contexto político que a nova equipe gestora assumiu a direção da unidade escolar. A equipe de gestão da unidade escolar observada era composta pela diretora, dois vice-diretores e pela orientadora pedagógica. Os dois vice-diretores possuíam experiência como professores da rede municipal de educação, a diretora e a orientadora pedagógica trabalhavam até então na rede estadual de ensino. A exceção da diretora, todos os outros possuíam experiência em escolas privadas. A ausência de conhecimento mais profundo sobre a dinâmica da rede municipal de ensino exigiu um processo de adaptação e até mesmo confronto com a cultura escolar já sedimentada na unidade escolar.

A unidade escolar fica no município de Campinas, estado de São Paulo, localizada em um bairro com boa infra-estrutura, tendo espaço físico amplo constituído de prédio escolar com 11 salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, sala para laboratório de Ciências, refeitório, quadra poliesportiva, campo de futebol, teatro de arena, jardim com árvores que favorecem um clima agradável para o ambiente escolar. Entretanto o espaço físico sofria com a falta de manutenção regular, demandando reforma ampla.

Em março de 2005 a unidade escolar possuía trinta e sete turmas distribuídas em quatro períodos: Manhã, das 07h00min às 11h00min, alunos de 1^a a 4^{as} séries; Intermediário, das 11h00min às 15h00min, alunos de 4^a s, 5^a s, e 6^{as} séries; Vespertino, das 15h00min às

19h00min, alunos da 7^a e 8^a séries; Noturno, das 19h00min às 23h00min, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o atendimento de aproximadamente 1.100 (mil e cem) alunos.

O ‘modelo’ organizacional vivenciado pela equipe gestora na unidade escolar se caracterizava pelo pragmatismo, quando ações eram pensadas para a resolução de problemas imediatos. Por exemplo, organizava-se a pauta de uma reunião tendo como foco a própria reunião, sem uma visão mais processual dos problemas da unidade escolar. Os assuntos tratados na reunião tinham um caráter de urgência. A dinâmica de cada reunião comportava a improvisação, com os participantes introduzindo assuntos de forma voluntariosa que não estavam na pauta, dificultando a discussão mais aprofundada de temas relevantes para a organização escolar. Esse ‘modelo’ de administração escolar favorecia uma rotina de “apagar incêndios” entre os gestores.

O exercício rotineiro, operacional que esse modelo organizacional impunha aos educadores da unidade escolar, foi denominado pelos pesquisadores de “tarefismo”, quando se realiza atividades de forma pragmática, sem reflexão sobre a sua origem e conseqüências no espaço escolar.

A rotina era muito intensa, sendo limitados os espaços para a reflexão do próprio fazer pedagógico, ou mesmo para a elaboração de planejamento que pudesse alterar a ordem estabelecida.

Apesar da nomenclatura “equipe” o que se vivenciava na gestão era a divisão de tarefas entre os seus membros, cada qual cuidando de um espaço bem delimitado de atribuições na rotina escolar. Não existia um planejamento entre os membros da equipe, e sim, troca de informações limitadas à condução da rotina administrativa.

O administrador escolar ficava acuado, esperando que no dia a dia surgissem problemas possíveis de serem solucionados pela ‘equipe’ de gestão. Quando não era possível a resolução do problema pela ‘equipe’, solicitava-se a intervenção da supervisora educacional. Assim a presença da supervisora na unidade escolar era identificada como a existência de grandes “incêndios” na unidade escolar. A freqüência dessa especialista na unidade escolar demonstrava fragilidade da equipe gestora na condução da organização escolar, sendo um recurso extremo entre os gestores.

Apesar do incomodo gerado por esse modelo de administração entre os membros da equipe gestora, a rotina era vista com naturalidade, pois se fazia presente na realidade administrativa das demais unidades escolares da rede municipal de educação.

A fragmentação e o isolamento não era exclusividade da equipe gestora, sendo uma característica dominante na organização político-pedagógico da unidade escolar. O trabalho pedagógico, apesar do discurso interacionista, realizava-se de forma isolada. As integrações entre pares eram esporádicas e limitadas a atividades de curta duração, a organização escolar era concebida como uma soma de partes isoladas (administração + aula + formação + eventos + conselho de escola +...) que eventualmente se encontram. Notamos que os ocupantes dessas ‘partes’ percebiam-nas como um espaço privado de atuação, desvirtuando a concepção pública do fazer pedagógico. O caráter operacional prevalecia nessa concepção, quando cada funcionário, restrito a parte que lhe coubesse na organização escolar, deveria cumprir a sua rotina com eficiência.

Um exemplo marcante desse modelo tradicional era a separação, prevista na legislação, entre o “administrativo” e o “pedagógico” relacionadas às atribuições dos especialistas. As atividades do Supervisor Educacional referiam-se predominantemente aos aspectos normativos, sendo responsável pelo assessoramento do Diretor Escolar e do Vice-Diretor, enquanto o Coordenador Pedagógico trabalhava com a dimensão pedagógica, responsabilizando-se pelo acompanhamento das atividades realizadas pelo Orientador Pedagógico (Lei Municipal Nº 12.985/ 2007). As reuniões entre esses dois grupos de funcionários eram realizadas separadamente, com práticas distintas e, não raramente, contraditórias.

A pesquisa, ao promover a reflexão sobre as contradições presentes nessa forma de conceber e agir na organização escolar contribuiu para a formação de um olhar integrado do processo escolar.

Podemos dizer que a crítica em relação à existência do período intermediário foi o germe para a construção de outro modelo administrativo.

Os principais problemas apontados pela equipe de gestão da unidade escolar em relação à existência do período intermediário eram: redução na carga didática, pois o tempo de duração da aula com o período intermediário tinha que ser reduzido em cinco minutos, ou seja, todas as aulas dessa unidade escolar, em vez de 50 minutos, tinham a duração de 45 minutos; problemas com a limpeza das salas de aula; dificuldades na organização da grade curricular que não comportava todas as disciplinas em um mesmo período, como o caso da disciplina de educação física que tinha que ser realizada no contra período, entre outros.

No início do ano de 2005 começou a ser discutida pelos órgãos centrais a implementação de duas medidas: aumento da jornada para 5 horas diárias (até então funcionando com jornada de 4 horas diárias) e a Escola de Nove Anos para o ensino

fundamental (1). Essas medidas deveriam atingir um pequeno grupo de escolas da rede municipal de ensino, como proposta piloto.

Percebendo nessas medidas a possibilidade de eliminação do período intermediário, a equipe gestora elaborou, no primeiro semestre de 2005, um projeto intitulado “A Escola de Nove Anos: possibilidades no Vicente Ráo”, candidatando-se como uma das unidades a realizarem a experiência piloto. Este projeto propunha alterações na forma de ocupação do espaço físico, a utilização de 2 salas ociosas em prédio escolar próximo, pertencente à rede estadual de ensino, nova distribuição da carga didática, construção de duas salas de aulas e a implementação progressiva de ciclos na unidade escolar, que exigiria a extinção do período intermediário.

Esse documento foi discutido e alterado em reuniões realizadas nos órgãos centrais da SME e na unidade escolar. Não foi um processo sem conflitos e resistência quando professores e pais questionavam se, de fato, seriam garantidas as condições necessárias para a implementação de todas as ações previstas no projeto.

No início do ano de 2006 a proposta de mudanças na unidade escolar foi aceita pelos órgãos centrais sendo eliminado o período intermediário, exigindo da equipe gestora uma série de atividades para a organização dos novos espaços e tempos escolares.

O projeto de pesquisa favoreceu a análise diagnóstica sobre a organização escolar e indicou caminhos para a produção de um texto sistematizado em relação a propostas de ação na realidade escolar.

Em agosto de 2006 iniciamos o trabalho de pesquisa, reunindo de forma inédita nas reuniões gerais, os especialistas e professores, dialogando de forma freqüente as mudanças implementadas, as ações realizadas e as novas possibilidades que se apresentavam para a organização da unidade escolar.

No início dos trabalhos de pesquisa verificamos certa insegurança entre os pesquisadores internos. Era constante a solicitação desses para que o coordenador da pesquisa indicasse a correção das atividades realizadas, chegando a duvidar sobre a presença de cientificidade nas ações por eles desenvolvidas, ou seja, questionavam se as atividades realizadas no cotidiano escolar possuíam valor científico. A prática da pesquisa foi desfazendo a imagem mistificada sobre o fazer político-pedagógico. Assim se expressaram os gestores sobre o início dos trabalhos:

O professor coordenador era um estranho que trazia consigo a possibilidade de construirmos um projeto de pesquisa. Isso era novidade, sendo assim, não estava previsto em nossas atribuições profissionais, não estava previsto nas nossas relações profissionais e muito menos nas nossas relações interpessoais. Simultaneamente

estranhamos e desejamos compor o projeto de pesquisa. Porém, ao mesmo tempo nos deparamos com a oportunidade de refletir coletivamente sobre a nossa prática. Era a oportunidade de estudar, buscar compreender e explicitar o momento vivido... (Relatório FAPESP V1, 2009, pp. 22-23).

À medida que as atividades de pesquisa foram se concretizando, as inseguranças foram se transformando em indagações epistemológicas, ou seja, dos questionamentos iniciais sobre o ‘como’ deveriam ser desenvolvidas as ‘atividades de pesquisa’, os professores-pesquisadores passaram a questionar o ‘por que’ e o ‘para que’ elaborar e realizar as atividades para a realidade da unidade escolar.

Esse processo demandou um conjunto de trabalho político-pedagógico centrado no diálogo reflexivo dos professores-pesquisadores, sendo contemplado pelo processo de construção do planejamento participativo.

Não pretendíamos ensinar uma ‘nova’ técnica de gestão aos professores-pesquisadores, mas, conjuntamente com eles, construir um pensar reflexivo sobre a realidade escolar e deste, elaborar ações de intervenção no sentido da democratização da organização escolar, utilizando-se de todos os recursos técnicos disponíveis e, caso não existissem, promover a sua elaboração, favorecendo o processo de emancipação do fazer político-pedagógico dos gestores.

No período da pesquisa ocorreram várias mudanças na composição da equipe de especialistas, a cada alteração novos diálogos tiveram que ser realizados para a continuidade das atividades de pesquisa.

O espaço das reuniões gerais, ao reunir especialistas e professores, possibilitou a construção do diálogo profissional sobre os problemas da realidade escolar, por meio do debate público sobre os problemas da unidade escolar. Quando surgiram impasses, que não foram poucos, buscávamos a compreensão política pedagógica sobre as causas dos problemas apresentados.

A integração entre os subprojetos foi um fator fundamental para o processo de construção do planejamento participativo, sendo uma exigência, nas socializações de cada subprojeto na reunião geral, a indicação das ações comuns entre eles.

O planejamento participativo, coordenado pela equipe de gestão da unidade escolar, foi se constituindo ao longo do processo entre todos os subprojetos. Destacamos as discussões ocorridas no final do ano de 2006, entre os professores-pesquisadores como sendo um passo importante nesse processo. Entre os debates realizados foi elaborada a seguinte questão: quais os fatores que favoreceriam o surgimento do trabalho interdisciplinar na unidade escolar?

Em meio a estudos e debates sobre o significado da interdisciplinaridade, surgiu a proposta de elaboração de uma “ferramenta” que favorece as trocas entre os professores-pesquisadores. Uma experiência vivida pelos professores-pesquisadores foi a produção de relatório mensal sobre as atividades de pesquisa, inicialmente o relatório era realizado de forma isolada e entregue para a análise do coordenador da pesquisa, que avaliava e devolvia com comentários em reuniões gerais. Com a frequência desse exercício de síntese, os professores-pesquisadores começaram a trocar os seus relatórios antes da entrega à avaliação do coordenador. Esse movimento levou a discussão de uma estrutura comum de relatórios, bem como, favoreceu um novo olhar, agora crítico, sobre a produção individual, pois essa era acompanhada pela justificativa política-pedagógica, que passou a caracterizar a atitude profissional entre os professores-pesquisadores.

Essa experiência vivida foi importante no momento de propor a elaboração de uma ‘ferramenta’ interdisciplinar: o Plano de Ensino.

O Plano de Ensino era caracterizado como uma exigência burocrática dos órgãos superiores, cujo conteúdo era reprodução de anos anteriores, com pequenas adaptações, pois representava apenas uma formalidade, sem utilidade na prática pedagógica, cada professor elaborando o seu Plano de forma individualizada ou, no máximo, enxertando colaborações de outro colega. Essa era uma visão naturalizada do significado do Plano de Ensino.

Explorando essa forma de pensar o Plano de Ensino, questionamos como seria possível trabalhar o conjunto dos componentes curriculares, sem organizarmos o momento de encontro entre eles. Assim começamos a discutir outra forma de conceber o Plano de Ensino, numa concepção interdisciplinar. Para tanto foi necessário pensarmos em uma estrutura comum de Plano de Ensino, facilitando a socialização das informações nele presente, e as possíveis trocas entre os professores-pesquisadores.

Uma estrutura de Plano de Ensino foi elaborada pelo coordenador da pesquisa e colocada para a análise e sugestões dos professores-pesquisadores, chegando ao seguinte formato: 1. Identificação; 2. Objetivos Gerais; 3. Objetivos Específicos; 4. Metodologia; 5. Programação do Conteúdo – organizado em trimestre, apresentado em tópicos – linha do tempo – conteúdo – atividades de ensino – materiais de ensino – avaliação e instrumentos. Essa estrutura foi foco de discussão e modificações ao início de cada ano, sendo incorporado como produção do coletivo da unidade escolar.

Lançamos um desafio para os professores-pesquisadores: ao elaborarem os seus Planos de Ensino de 2007 deveriam indicar os conteúdos interdisciplinares relacionados ao evento Jogos da Amizade que iria ocorrer no mês de outubro. Apesar de aparentemente ser

uma tarefa simples, ela representava a necessidade de cada professor-pesquisador sair do seu espaço e expor de forma sistematizada e pública o trabalho a ser realizado no decorrer do ano. Esse exercício de exposição foi realizado ao longo do primeiro semestre de 2007 pelos professores-pesquisadores nas reuniões gerais. Todos os Planos de Ensino foram analisados pelo coletivo de professores-pesquisadores que integravam o grupo de pesquisa, sendo incorporadas as críticas formuladas no momento da exposição, com profissionalismo e senso crítico. O Plano de Ensino transformou-se em ‘ferramenta’ essencial de organização do trabalho docente, sendo referência no processo interdisciplinar da unidade escolar.

A equipe gestora ficou responsável de organizar o debate sobre os Planos de Ensino nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo, que ocorriam semanalmente entre todos os professores da unidade escolar. Assim foi exigido que ela elaborasse um ‘Plano de Ação da Equipe Gestora’, definindo tempos e trabalhos a serem realizados ao longo do ano. Tratava-se de uma novidade, entre os gestores, acostumados ao pragmatismo da organização tradicional. Não foi um processo simples, demandando diálogos, construção e reconstrução de várias versões do Plano de Ação da equipe gestora.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) comportava as contradições observadas na organização tradicional, com apresentação de objetivos democráticos sem a proposição de caminhos que correspondessem a tais objetivos. Podemos dizer que o Projeto Político Pedagógico buscava comportar todas as tendências político-pedagógicas existentes na unidade escolar, era uma soma dos diversos ‘projetos de escola’ pensados entre os participantes da realidade organizacional da unidade escolar.

A cada ano foram sendo aprofundadas as discussões político-pedagógicas e aperfeiçoadas as ‘ferramentas’ de organização interdisciplinar da unidade escolar.

A elaboração do ‘Plano de Ação da Equipe Gestora’ não foi percebida como a aquisição de uma ‘nova’ técnica, mas outra compreensão sobre o significado da equipe gestora em relação aos caminhos da unidade escolar. Após dois anos de debate, a equipe de gestão, passou a se posicionar como sujeito no processo de produção de um ‘projeto de escola’.

Ao ser induzida pelo processo de pesquisa a elaborar o ‘Plano de Ação da Equipe Gestora’ ficou evidente a necessidade dessa equipe em se posicionar diante dos diferentes ‘projetos de escola’ presentes no PPP. Isso significou que, ao organizar as ações prioritárias a serem assumidas pela equipe gestora, ela apresentaria de forma sistematizada e pública o seu ‘projeto de escola’, possibilitando, por conseguinte, a possibilidade de crítica ao proposto.

Em relação a esse movimento de tomada de posição, assim se manifestaram os membros da equipe de gestão:

O trabalho da Equipe Gestora/Subprojeto PP ganhou novas dimensões. Saímos da condição de tarefeiros sobrecarregados para propositores de ações para a comunidade escolar, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem, em um contexto reconhecidamente exaustivo devido ao excesso de atribuições e condições reais adversas. Passamos a “fazer frente” aos imprevistos do cotidiano e a demanda vinda dos órgãos centrais nos antecipando e planejando ações em consonância com os objetivos do PPP da escola, elaborados coletivamente, e em consonância com os nossos objetivos de gestores. Desta forma, passamos a exercitar e ampliar nossa capacidade organizacional como equipe gestora. (Relatório FAPESP V1, 2009, pp. 48-49)

Esse movimento teve repercussão direta na forma de compreensão das atividades da equipe gestora que se questionava em relação às exigências da elaboração do Plano de Ação:

Analisei neste período que o que estava em “xeque” era nossa capacidade organizacional, e que a pesquisa mobilizou em nós um incômodo muito grande, do qual ainda não conseguimos sair: o planejamento da equipe gestora está na mesma proporção do planejamento para a sala de aula, respeitando-se suas especificidades, é claro. Assim como o professor que não planeja, não estuda os alunos que tem, terá muitas dificuldades ao lidar com os imprevistos, a Equipe Gestora que não planeja, ou que não segue o que conseguiu planejar, que não se organiza previamente, que não se antecipa, terá maior probabilidade de se envolver em embates, muitas vezes com ônus direto nas relações de trabalho e conseqüentemente no processo ensino aprendizagem. Resumindo: O Plano de ensino do professor está para a aprendizagem, assim como o Plano de Ação da gestão está para a organização da escola. Parece simples. Não é! (Orientadora Pedagógica, Relatório FAPESP V2, 2009, p.3)

A cada reunião buscávamos construir uma atitude coerente entre o dito e o feito. Para a diretora escolar o movimento provocado pela produção de um Plano de Ação da Equipe Gestora foi influenciado diretamente pelas atividades de pesquisa, conforme relato abaixo:

A pesquisa nos fez perceber a necessidade de um plano de ação da equipe de gestão para que não caíssemos na “insanidade” das tarefas diárias. (...)Durante o desenvolvimento da pesquisa do sub PP na escola, pude perceber a importância do planejamento para a conquista da integração. Esse exercício da equipe de gestão promoveu crescimento profissional que possibilitou, na minha análise, a ampliação da democracia na escola. Percebi esse fato a partir do momento em que as proposições da equipe de gestão que antes eram vistas como vindas de “cima para baixo” passaram a ser refletidas pelo grupo de educadores da escola e, algumas vezes discutidas e reformuladas. (Diretora Escolar Relatório FAPESP V2, 2009, p. 23).

A transformação proporcionada pelo trabalho de pesquisa favoreceu a produção de outro nível de consciência entre os professores-pesquisadores sobre a realidade escolar, bem como sobre o seu fazer político-pedagógico. O Planejamento Participativo seja na forma dos Planos de Ensino, que ganharam um caráter público, sem prejuízo de sua autoria, ou o Plano de Ação da Equipe Gestora, que viabilizou a crítica as incongruências do Projeto Político

Pedagógico, tornou-se um produto dos próprios sujeitos que vivenciaram a realidade escolar. A escola passou a ser compreendida como espaço público que se pretende democrática. O planejamento participativo foi concebido não como apenas uma técnica, mas enquanto um processo de trabalho que transforma a realidade escolar e promove a emancipação do pensar em cada sujeito, crítico de sua própria história.

NOTA

1. O sistema de ensino fundamental no Brasil foi organizado em oito (8) anos de escolaridade compreendendo a faixa etária de 7 a 14 anos, sendo ampliado no ano de 2006 para nove (9) anos (6 aos 14 anos). Os municípios tiveram prazo até o ano de 2010 para adequarem a sua rede de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BARBIER, René A **Pesquisa-ação** Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CAMPINAS, SP **Lei Nº 12.985** de 28 de junho de 2007, dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências, Campinas, 2007.

CANDIDO, Antonio. “Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação” In FORACCHI, Marilice M. e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade** 13ª. Edição, São Paulo: Editora Nacional, 1987.

DUARTE, Newton **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2007

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, André, **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

RELATÓRIO FAPESP Volume 1 “Trabalho Integrado na Escola Pública: participação política-pedagógica”, São Paulo, FAPESP (Proc. 2005/02475-0), 2009.

RELATÓRIO FAPESP Volume 2 “Trabalho Integrado na Escola Pública: participação política-pedagógica”, São Paulo, FAPESP (Proc. 2005/02475-0), 2009.