

O MOVIMENTO DE PEDAGOGOS E O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI (2005-2008)

Giseli Barreto da Cruz

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
cruz.giseli@gmail.com

Resumo: Relato de experiência sobre o movimento desencadeado entre os pedagogos e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Niterói, no período de 2005 a 2008, em função do processo de organização escolar em ciclos. O relato se organiza a partir da visão de uma das coordenadoras da equipe de articulação pedagógica no período em questão. Atravessado pela ideia de movimento, o texto se estrutura em torno dos antecedentes que marcaram a atuação da coordenação dos pedagogos da Rede; do contexto de realização do trabalho; e do processo de organização da escola em ciclos a partir do movimento dos educadores para construir a sua proposta curricular.

Palavras-chave: gestão pedagógica; organização da escola em ciclos; currículo em movimento.

INTRODUÇÃO

Este texto¹ tem como propósito relatar uma experiência à frente da coordenação dos pedagogos – orientadores e supervisores educacionais – da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ no período compreendido entre os anos de 2005 a 2008², quando foi reescrita coletivamente a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania.

Antes, porém, é importante situar que, no meado da década de 1990, as duas pedagogas que coordenaram a experiência em relato, tiveram a oportunidade de ingressar nessa Rede, por meio de concurso público, para exercer o ofício pedagogo, sendo uma para a supervisão educacional e outra para a orientação educacional. Elas foram designadas para a Escola Municipal José de Anchieta, onde se conheceram. Ainda que oriundas de instituições formadoras diferentes e, também, de diferentes habilitações do curso de Pedagogia, desde o início, deixaram entrever o primeiro traço em comum: carregavam as marcas de uma formação de pedagogo cursada em fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, cujas perspectivas teóricas e práticas, alimentadas pelo pensamento gramsciano, defendiam o educador como autêntico intelectual transformador. Desta forma, não foi difícil partilharem do princípio do trabalho integrado, mesmo quando a ênfase das habilitações trazia uma proposta específica para a supervisão e outra para a orientação educacional.

1 A experiência em questão também foi relatada no livro *“A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói”*, organizados por Armando Arosa e Leda Marina.

2 No início de 2005, a professora Giseli Barreto da Cruz foi convidada para unificar e coordenar as equipes de orientadores e supervisores educacionais, trabalho que foi desenvolvido no biênio 2005-2006. Em 2007, Krýsthinna Franco Sepúlvida de Abreu, que integrava a equipe de coordenação, assume a sua liderança, atuando no biênio 2007-2008, dando a continuidade ao trabalho.

A escola da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, onde iniciaram o trabalho, era um típico campo de formação/atuação, propiciador de muitos desafios e possibilidades de transformação. Não foi fácil. Porém, com o apoio da direção da escola, encaminharam a ação no sentido da organização do coletivo de profissionais, objetivando pensar, projetar, implementar, acompanhar e redimensionar as práticas educativas, considerando as necessidades e possibilidades dos professores e dos alunos, visando aprender a se envolver com os diferentes processos da escola. No âmbito do trabalho que desenvolveram estavam o projeto político pedagógico, o conselho escola comunidade, a proposta de currículo e avaliação e os projetos de formação continuada em serviço dos professores e demais profissionais da escola. Como princípios norteadores das ações, sobressaem a crença e a busca pela concretização de um trabalho dialógico, coletivo e participativo. Aprenderam no grupo e com o grupo a importância, a necessidade e, mais que isto, a viabilidade de práticas dirigentes emancipadoras, assumindo o papel de mediadoras dos processos decisórios e articuladoras do fazer coletivo.

Tais investidas não se deram isentas de conflitos e contradições. Pelo contrário, diante de uma escola profundamente marcada pela sua condição de “escola do lixão”, visto localizar-se no bairro que contém o vazadouro de lixo da cidade, tensionada pela crise paradigmática entre ser tradicional e ser progressista, entre considerar a cultura do aluno e favorecer o seu acesso à “cultura letrada”, viram-se imersas, junto ao coletivo, no processo de ressignificação do currículo escolar. Tratava-se de entender, propor e implementar práticas de afirmação de múltiplas culturas.

Durante o período que trabalharam nessa escola, vivenciaram reformas curriculares encaminhadas pelo poder público municipal, em especial a que se refere à implantação do sistema de ciclos. Se, por um lado, sentiam-se desafiadas diante da possibilidade de conceber novas formas de organizar o tempo e o espaço escolar de modo mais adequado à concepção de conhecimento, currículo e avaliação em que acreditavam, por outro, se incomodavam com o papel secundário reservado aos professores no andamento dessas reformas. Nesse sentido, trabalharam para que a organização dos ciclos na escola, mesmo representando um processo desconhecido para todos, resultasse da movimentação conjunta do grupo, ainda que boa parte dele não se dispusesse a tal, dada a forma como a mudança de escola em série para a escola em ciclos se instituiu na época, no ano de 1998.

O CONTEXTO DO MOVIMENTO

Quando, primeiramente, a uma das pedagogas coordenadoras se apresentou o convite para a coordenação unificada do grupo de pedagogos da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, em superação ao modelo vigente de coordenações específicas que tendiam a reforçar a fragmentação do trabalho, o que se despontou foi um grande desafio de transformação. Certamente, a experiência e os conhecimentos elaborados no contexto da prática da escola mencionada balizariam o novo cenário de atuação, porém este requereria novos e intensos movimentos.

Assim, diante do compromisso de articulação de aproximadamente 135 pedagogos – orientadores e supervisores Educacionais – assumiram que pensar a ação desses e com esses profissionais requereria compreender melhor e mais criticamente os saberes e fazeres mobilizados no contexto da prática de cada um. Nesse processo, não poderiam desconsiderar que, a complexidade da escola, do processo de conhecer e do ato de fazer conhecer exigem mudanças na forma de conceber e articular a prática pedagógica. Tal exigência desafia o fazer dos pedagogos e, conseqüentemente, desafiou o fazer da coordenação, recolocando a importância do exercício formador, articulador e transformador, que não parte de determinações a serem reproduzidas. Trata-se de um trabalho que demanda a compreensão da realidade escolar e de seus desafios para pensar em proposições que orientem a ação.

Nesse sentido, entenderam que, para começar, o mote do processo residia em dois aspectos essenciais com vistas a qualquer movimento que se pretenda, em longo prazo, transformador: trabalhar o sentido do coletivo, uma vez que nas escolas, de um modo geral, ainda prevalecia a lógica de separação do trabalho; e discutir a organização escolar em ciclos, já que o discurso corrente evidenciava problemas na sua implementação. Sabiam que juntar as equipes de orientadores e supervisores educacionais exigiria mudança de concepção do trabalho desenvolvido por cada um no interior da escola e que essa mudança era condição para a própria implementação dessa forma de organização escolar. Como implementar realmente os ciclos, 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, se os pedagogos, articuladores desse processo, caminham em sentidos diferentes?

Cientes de que tal investida poderia interferir na identidade profissional, buscaram enfatizar mais a perspectiva de um processo permanente de formação do que a de apresentação de um novo modelo de atuação do pedagogo. Buscaram fomentar a análise crítica do papel por cada um exercido e o seu redimensionamento em função das necessidades decorrentes da proposta pedagógica da Rede como um todo e da escola, no seu particular. Este relato não se propõe a discutir o processo de construção e/ou “fabricação” de nova identidade profissional do pedagogo, visto tratar-se de um tema bastante específico e complexo, porém situar que a emergência de outro contexto pedagógico solicita revisões das formas de atuação, por vezes pondo em xeque concepções hegemônicas de exercício profissional.

Certamente, a mudança de concepção de trabalho almejada não se daria de uma hora para outra, como se as intenções e ações em questão fossem elementos suficientes para transformar o processo no qual os pedagogos da Rede encaminhavam a sua prática. Certamente, também, que a aposta dessa coordenação era uma hipótese que poderia se confirmar, ou não.

De que aposta se fala? Cientes de que o tempo vivido na coordenação não seria suficiente para a consolidação de práticas transformadoras, as coordenadoras apostaram na possibilidade dialética de movimentar ciclicamente o grupo de pedagogos em torno de suas concepções, experiências e práticas a favor ou contra os ciclos. Partiram do pressuposto que era necessário

não só discutir as bases teóricas que fundamentavam e fundamentariam a transformação da escola pela via da concepção dos ciclos, mas, também, fazer circular o “esforço pedagogo” ou o “marasmo pedagógico” face esse desafio. Mais do que dizer inicialmente o que era para fazer, queriam ouvir para conhecer.

Kosik (1976), discorrendo sobre o pensamento e o método dialético, explica que pensar e agir dialeticamente requer considerar que o conhecimento humano se elabora num movimento em espiral. Assim, conhecer concretamente uma dada realidade não significa processar sistematicamente os fatos que a compõe, mas, mais que isto, solicita o enfrentamento de um processo de concretização, marcado pelo movimento cíclico de partir do todo para as partes e das partes para o todo, do fenômeno para a essência, da essência para o fenômeno em si, da totalidade para as contradições, das contradições para a totalidade, e, assim, sucessivamente.

É certo que não utilizaram do método dialético para conhecer o real concreto do trabalho pedagogo da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ. Todavia, se inspiraram na ideia de espiral, de movimento cíclico e recíproco, próprio do pensamento dialético, para favorecer tempos e espaços propícios concomitantemente à elucidação desse real e à formação para a sua transformação.

Na direção da aposta feita, assumiram, então, como foco do trabalho a ênfase na integração dos papéis dos orientadores e supervisores educacionais, ciente dos riscos e equívocos que tal opção enseja e, portanto, atentas aos seus limites e possibilidades. Com o grupo de profissionais estabeleceram algumas diretrizes norteadoras das ações, que serviriam de referenciais para o trabalho:

a) trabalhar pelo exercício de uma ação que se revelasse fundamental na medida em que se constituísse numa liderança pedagógica, sendo responsável pela articulação entre diversas interlocuções (dirigentes / professores / alunos / famílias / comunidade / órgão central) sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo;

b) defender que a ação do orientador e do supervisor educacional fosse pensada e encaminhada como prática mediadora do trabalho pedagógico, a partir de um movimento de mobilização da escola como um todo em torno de seu próprio fazer;

c) trabalhar pelo fortalecimento da ação do pedagogo na escola, com ênfase na ação coletiva e participativa, contrariando a velha divisão do trabalho escolar;

d) investir na ideia de que a nova divisão do trabalho careceria de uma nova configuração a partir das diferentes situações e necessidades do projeto político pedagógico de cada escola, fazendo com que as especificidades da ação dos pedagogos aparecessem pela própria exigência do trabalho.

Dessa forma, adotaram simultaneamente, além de outras ações de articulação do coletivo e de revisão da prática, três grandes frentes de trabalho em 2005: Ciclos em Debate, Socialização de Fazeres e Fórum de Pedagogos. Os Ciclos em Debate objetivaram favorecer a discussão sobre a escolaridade em ciclos na expectativa do papel dos pedagogos como sujeitos que têm sobre si o desafio de trabalhar pela sua implementação. Tal atividade, realizada em quatro edições, evidenciou a importância e a necessidade de reflexão sistemática acerca daquilo

que é central no fazer desses profissionais – os ciclos, colaborando com um movimento maior, encaminhado pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino³, de estruturação de um documento preliminar de reorganização dos ciclos em Niterói. As ideias problematizadas nesses encontros foram objeto de discussão no livro *Ciclos em Debate* (CRUZ, 2008).

O espaço de Socialização de Fazeres representou uma oportunidade muito especial de visibilidade daquilo que faziam os pedagogos no tocante à prática cotidiana escolar, oportunizando a todos conhecer traços da cultura de cada escola e de suas equipes pedagógicas.

O Fórum de Pedagogos deflagrou um movimento entre sistemas de ensino e instituições de formação, voltado para o debate sobre a formação, a atuação e a profissionalização do pedagogo, formalizado através da Carta de Niterói, aprovada em junho de 2006.

As atividades desenvolvidas, em especial, os encontros dos Ciclos em Debate e os de Socialização de Fazeres, possibilitaram colocar as apostas em análise. A oportunidade de debater com os pedagogos as questões do cotidiano referente à escola em ciclos trouxe a baila traços do real concreto que a coordenação já conhecia, porém, nesta etapa, mais que isto, foi possível ressignificar a experiência por meio da reflexão coletiva com vistas à transformação da prática. Tal como defendem Giroux e McLaren (1993), quando as experiências são nomeadas, dando voz a nosso próprio mundo e afirmando a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito, iniciamos o processo de transformar o significado das experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas são construídas.

A coordenação da equipe de pedagogos apostava, então, que narrar, refletir e dialogar sobre a trajetória vivida representariam momentos de um processo mais amplo de identificação do sentido da ação. Através dos relatos, da partilha, da troca, dos debates, foi possível conhecer traços da cultura organizacional das escolas e suas equipes pedagógicas, que ajudaram no processo de compreensão e identificação de formas de mediação do trabalho. Ao escutar, ouvia-se de tudo um pouco: palavras, silêncios, vontade, resistência, tensão, satisfação... Ao escutar, “enxerga-se” o esforço dos orientadores e supervisores educacionais, juntamente com os diretores e demais integrantes da equipe escolar, a favor de um trabalho pedagógico com sentido. Ao escutar, (re) aprendia-se o já sabido: que estamos sempre começando, continuando e tentando, mesmo diante de tantas interrupções. As idas e vindas do processo dialeticamente potencializam os recomeços e qualificam as múltiplas tentativas de ações empreendidas.

O conhecimento sobre esse grupo de profissionais da escola, com base na análise dos dados cadastrais, da observação do contexto escolar cada vez que as integrantes da coordenação⁴ interagem com os pedagogos no seu local de trabalho e, sobretudo, através dos encontros destinados ao projeto Socialização de Fazeres e das falas – pronunciamentos, opiniões, posições, questionamentos,

3 Setor da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ responsável pela elaboração, implementação e revisão da proposta pedagógica da Rede, dirigidas pelo Subsecretaria de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação e Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação, do início de 2005 até o meado de 2008.

4 A coordenação contou com a atuação das seguintes pedagogas: Avany Lima Lopes (2005-2008), Carla Cristiane Souza da Silveira (2005-2006), Márcia Haydée Cavalcanti Schmid Pereira (2005-2006), Amália da Motta Mendonça Ferreira (2006-2008), Sandra Cristina Ferreira de Sousa (2006-2008), Claudia Valéria Nobre (2007-2008) e Tatiane Ribeiro Esteves (2007-2008).

reflexões – compartilhadas nos encontros dos Ciclos em Debate, ao longo de todo o processo formativo e articulativo da prática, revelou aspectos que não poderiam ser desmerecidos.

A coordenação da equipe viu-se diante de um grupo formado por pedagogos em diferentes ciclos de sua vida profissional. Vários iniciando a carreira e, portanto, propensos ao embate entre a formação obtida na academia e a realidade das escolas, fenômeno que a literatura inglesa costuma designar como *reality shock*.

Um grupo expressivo, aguardando a chegada da aposentadoria (registrando-se nele casos de retorno para cumprir tempo de serviço depois de tê-la conseguido), mostrou-se hesitante em relação às mudanças, uma vez que ao longo de sua trajetória profissional experimentou diferentes mudanças no quadro institucional da rede e da educação como um todo, o que fazia configurar-se nesse momento um estado de crise.

No entremeio, vários pedagogos investindo na sua formação, buscando novos caminhos de atuação, desejando a escola como espaço de intervenção, porém também confrontando-se com um contexto conflituoso, sem que as saídas pedagógicas estivessem claramente delineadas, pondo em xeque o seu próprio papel e importância no coletivo escolar. Escancarava-se um perfil que exigiria diferentes encaminhamentos. Não se chegaria a todos da mesma maneira, ao mesmo tempo, e em um mesmo lugar.

Nesse aspecto, Huberman (1992) representou uma interlocução importante. Ainda que seu trabalho focalize predominantemente os professores, entende-se que o trabalho pedagogo é, em essência, docente e, portanto, sujeito aos mesmos dilemas, além de outros. Esse autor, em trabalho bastante divulgado sobre o ciclo de vida profissional de professores, discute a evolução desse profissional a partir de fases delimitadas e ligadas a sua própria vida pessoal. Seu esquema apresenta cinco etapas complexas que não podem ser assimiladas de forma fechada – entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. Em linhas gerais, a entrada representa a fase do contato inicial, sobrevivência e descoberta da prática; a estabilização aponta a identificação profissional, sinalizando maior segurança; a diversificação sugere diferentes buscas, investidas, questionamentos e alternativas para experimentar na prática; a serenidade diz respeito ao momento de conservação da prática consolidada; e o desinvestimento marca a fase final da carreira, com recuos e recusas próprios de quem está encerrando um ciclo.

Como trabalhar com mais de 100 profissionais em diferentes ciclos de sua trajetória, tangenciadas pelo desafio de reformular a organização da escola? Cada vez mais se colocava a necessidade de movimento. Movimentar o grupo, a escola e a própria coordenação em relação às crenças, ações, interações, ou seja, em relação às concepções e práticas vigentes.

Outros aspectos do real foram ganhando visibilidade nas análises a partir dos movimentos empreendidos. O trabalho dos pedagogos na escola era, em geral, fragmentado, seguindo orientador educacional para um lado e supervisor educacional para outro. Alguns profissionais ensaiavam um trabalho articulado, outros sequer dialogavam dentro da escola porque se fixaram em turnos diferentes de trabalho. Em outros casos, alguns profissionais da mesma escola sequer se conheciam, não porque eram novatos no estabelecimento, mas porque trabalhavam em dias e

horários diferentes e não apresentavam condições de tempo para um encontro coletivo, ainda que ocasional. Projetos distintos e, às vezes, distantes do projeto maior da escola. Ainda que algumas práticas individuais representassem interessantes possibilidades de trabalho pedagogo na escola, a dimensão do coletivo e da integração não se manifestava de forma veemente, confirmando que as diretrizes referenciais para o trabalho, definidas com o grupo em 2005, e já apresentadas neste relato, não só se justificavam, como se impunham enquanto condição para a mudança almejada.

Outro aspecto do real concreto que mobilizava a coordenação diz respeito ao aumento considerável do quantitativo de pedagogos para atender as escolas em todas as suas especificidades. Neste caso, as Unidades Municipais de Educação Infantil, que não contavam com a atuação de um pedagogo, passaram a contar com esse profissional, assim como todas as Unidades Educacionais tiveram o seu quadro ampliado. Se por um lado esta condição foi importante para o processo, por outro trouxe relevo as múltiplas investidas dialogais e formativas a que se estavam sujeitas. O que se realçava era a demanda plural, heterôgena, compósita e temporal da escola: educação infantil, 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos, EJA etc.

Para completar o quadro, deparava-se com uma escola inquieta, confusa e tensionada entre as concepções que norteiam o sistema seriado e aquelas que orientam a escola em ciclos. O que se via em muitos casos era uma escola, que deixou de lado algumas marcas da seriação sem abrir mão de outras, apropriando-se de alguns preceitos dos ciclos, sem, contudo, avançar no seu conhecimento e experimentação, mostrando-se amorfa ou de forma desconhecida. Está posto o cenário de atuação!

O MOVIMENTO DA/PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir da orientação da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, em abril de 2005, para que coletivamente fosse revista a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ (*Construindo a escola do nosso tempo*), no sentido de fomentar a formação dos profissionais para a organização da escola em ciclos e a construir diretrizes favorecedoras à sua consolidação, propiciou-se um intenso e complexo investimento de articulação do trabalho pedagógico das/nas escolas. Nessa direção, percebeu-se que o movimento, até então focado nos pedagogos, exigiria da equipe que coordenava esses profissionais ainda maior circularidade. Era preciso interagir mais com as diferentes coordenações da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino e com os diferentes sujeitos da escola.

No decorrer de 2005, o processo de revisão da Proposta Pedagógica ficou predominantemente concentrado nas coordenações da Diretoria de Políticas Pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, que trabalhavam com os diagnósticos que a Rede já havia produzido em anos anteriores. Todavia, desde o início, estava claro que a Proposta Pedagógica não seria elaborada pelos gestores do órgão central ou por profissionais e/ou especialistas designados para tal. Todos os educadores da Rede deveriam ser envolvidos nesse processo. Nessa direção, a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino fechou o primeiro ano de gestão (2005) disponibilizando para o coletivo das escolas um documento preliminar a ser estudado,

problematizado e reescrito com a participação de todos que se dispusessem ao movimento. Desta forma, a Proposta de reorganização dos ciclos ocupou e preocupou a coordenação de pedagogos a partir de então, servindo de referencial para todas as investidas junto aos pedagogos e demais profissionais da Rede, até o final de 2008.

Entendendo que se os profissionais da educação municipal de Niterói/RJ, em especial os professores, e não só os pedagogos, não participassem diretamente do debate, das proposições e das decisões sobre a reorganização dos ciclos, pouco ou nada adiantaria, era preciso também e, sobretudo, movimentar os professores. Le Shulman (1997) enfatiza bem a necessidade das reformas educacionais considerarem os professores como aliados. O autor sinaliza, pelo menos, cinco aspectos em torno dessa questão: primeiro, os professores enfrentam um enorme desafio quando tentam ser profissionais responsáveis em meio ao turbilhão de encaminhamentos comuns ao período de implantação de uma reforma curricular; segundo, o magistério se constitui em uma profissão de alto nível de exigência intelectual, técnica e emocional; terceiro, para que qualquer reforma funcione não só os alunos devem aprender, mas também os professores; quarto, formação prévia e formação em serviço precisam ser igualmente cuidadas na formação docente; e quinto, as reformas, tal como vêm sendo encaminhadas, dificultam a atuação do professor e, conseqüentemente, afetam o seu êxito. No decorrer da sua argumentação, Shulman (1997) defende que qualquer reforma deve respeitar o saber dos profissionais. As reformas curriculares que, via de regra, são marcadas pela separação entre concepção e fazer, entre elaboração à distância e desconexão com a prática cotidiana da sala de aula, precisam rever seu movimento e considerar os professores e pedagogos como sujeitos partícipes privilegiados.

Nesse sentido, buscou-se envolver todos os profissionais por meio do diálogo contínuo estabelecido a partir dos estudos, dos encontros mensais, da interlocução com as equipes de referência da FME⁵, das atividades de formações, dos debates no contexto das próprias escolas, dos seminários, das “caravanas pedagógicas”, dos encontros com as famílias, e também por meio dos relatórios, dos documentos formalizados pelas equipes escolares etc. Muitas dificuldades foram enfrentadas, visto que a cultura instituída limitava a participação dos professores nesse processo, gerando, então, uma postura de resistência. Entretanto, a perspectiva do planejamento socializado ascendente, tal como defendem Romão e Padilha (2004, p. 80), no sentido de “inverter a relação vertical”, era, em si mesma, bastante formadora.

Os dois aspectos priorizados no início de 2005 (trabalhar o sentido do coletivo e rediscutir os ciclos) passaram a ser condição para o trabalho de todos em todas as escolas, inclusive, e sobretudo, naquelas em que eram encontradas maiores resistências. A ação coletiva se colocou como prerrogativa para a elaboração e a implementação da Proposta Pedagógica, visto que o ensino em ciclos requer a participação de todos os sujeitos envolvidos em seu processo. Não foram raras as vezes em que se ouviu, principalmente nos dois últimos anos (2007-2008), pedagogos, professores, secretários e dirigentes de algumas escolas declararem:

5 São denominadas Equipes de Referência da FME aquelas que se constituem de profissionais da rede municipal de educação que atuam na Superintendência de Desenvolvimento de Ensino e que acompanham o trabalho realizado nas escolas.

“A turma agora é responsabilidade de um grupo que a acompanha ao longo do ciclo que vive. O planejamento das ações, a reorganização curricular, as formas de mediação e avaliação são pensadas por toda a Equipe de Referência do Ciclo.”

Para os pedagogos, a construção coletiva da Proposta Pedagógica foi bastante fértil em problemas, mas também em indicativos de ações. Sobre todos se colocavam os desafios de, no grupo e com o grupo, favorecer, dentre outros:

- O estudo, a articulação e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional;
- A dinamização das reuniões de planejamento, do conselho de avaliação da Unidade Escolar (CAP-UE)⁶ e do conselho de avaliação do Ciclo (CAP-CI)⁷;
- A organização do tempo e espaço escolar;
- A composição de Agrupamentos e Reagrupamentos de alunos;
- A organização dos Grupos de Referência dos alunos;
- A definição de estratégias de atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e de avaliação do processo;
- A proposição e realização de formações continuadas para o desenvolvimento profissional dos integrantes das Equipes de Referência do ciclo;
- O acompanhamento da vida escolar do aluno;
- O incentivo e a organização de representações estudantis como forma de exercício de cidadania;
- A interlocução com a família, cultivando uma cultura de participação.

Todas as ações relacionadas eram tangenciadas por três eixos básicos – currículo, avaliação e mediação pedagógica. O fortalecimento dos encontros de planejamento e o foco no trabalho coletivo eram indícios de um movimento que mexia com a escola, apontando outros caminhos possíveis.

A própria abrangência do trabalho foi sinalizando a necessidade de atribuir novos sentidos e significados aos papéis já desempenhados ou por desempenhar. O secretário escolar é um exemplo típico. As questões/problemas emergentes ou mais visíveis a partir da elaboração e implementação da Proposta Pedagógica de reorganização dos ciclos provocaram esses profissionais, levando-os a se apropriarem do documento e a enfrentarem os seus efeitos no processo de regularização da vida escolar dos alunos.

Assim, a partir de 2006 os secretários escolares foram convidados a participarem dos encontros com os pedagogos e daqueles específicos que era organizados para eles, afirmando o seu lugar na Equipe de Articulação Pedagógica de cada escola⁸.

6 O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação.

7 O conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.

8 A Equipe de Articulação Pedagógica de cada Unidade Educacional deveria ser composta pelo dirigente escolar, pedagogos, secretário escolar e coordenadores de turno. A essa Equipe caberia a organização e a gestão es-

Todo o processo vivido em função e a favor da construção coletiva da Proposta Pedagógica de reorganização dos ciclos foi tenso, intenso e muito formativo. Os sujeitos que efetivamente entraram no movimento se modificaram junto com ele. É certo que diante da necessidade de elaboração coletiva da Proposta Pedagógica, o investimento na unificação do grupo de orientadores e supervisores educacionais não sobressaía tanto quanto o desafio parecia exigir, porém, a afirmação do trabalho das Equipes de Articulação Pedagógica demandava, em sua essência, o fortalecimento do coletivo escolar, e, portanto, fazia convergir o trabalho desses profissionais, revelando o que foi experimentado pelas escolas e equipes que se deixaram movimentar.

A aposta na possibilidade dialética de movimentar ciclicamente o grupo de pedagogos em torno de suas concepções, experiências e práticas a favor ou contra a implementação dos ciclos, favoreceu o processo de integração do grupo e do trabalho de muitas escolas.

MOVIMENTO QUE SE FAZ DESAFIO

Giroux (1987), em conhecido ensaio, defende o professor como intelectual transformador. Recorremos aos argumentos desse autor para lembrar o desafio que se coloca aos professores, pedagogos e educadores em geral da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ.

Giroux (1987), aponta que as reformas educacionais dos anos de 1990 representaram para os professores, de um lado, uma ameaça e, de outro, um desafio. Três motivos traduzem o clima de ameaça das reformas: primeiro, elas demonstram pouca confiança na capacidade dos professores de se constituírem como líderes intelectuais; segundo, elas ignoram o papel dos professores no tocante à formação para a cidadania; e terceiro, elas reduzem a atuação dos professores ao status de técnico.

Diante do caráter ameaçador das reformas curriculares, Giroux (1987) destaca que a melhor postura dos professores reside em assumi-las como um desafio. O desafio de encarar um processo de autocrítica em relação à natureza e finalidade da sua formação e atuação para, então, unir-se ao debate público com os críticos, enfatizando a posição estratégica que ocupam e organizar-se coletivamente para, dentre outras coisas, lutar por melhores condições de trabalho. Nessa direção, a postura de dispor-se ao debate representa o eixo central da luta dos professores, o que requer o desenvolvimento de uma perspectiva teórica que redefina a natureza da crise educacional e forneça as bases para uma visão alternativa à formação e atuação docentes.

A ameaça de desvalorização e desabilitação do trabalho docente precisam ser vencidas pela assunção do desafio dos educadores em se assumirem e serem assumidos como intelectuais transformadores. Conceber o trabalho dos professores como intelectual requer reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras, implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

colar, provendo as condições para a realização do trabalho pedagógico na perspectiva dos ciclos, articulando o coletivo em torno da definição de objetivos sociais, políticos e educativos, bem como das formas organizativas do processo de ensino pelo professor e de desenvolvimento de aprendizagem pelos alunos. Além da Equipe de Articulação Pedagógica, cada Unidade Educacional deveria contar com o trabalho das Equipes de Referência dos Ciclos, composta por todos os professores com atuação no ciclo, sendo mediada por um dos pedagogos da Equipe de Articulação Pedagógica.

O intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar o oculto, e desvendar a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural. Para Giroux (1987), a categoria de intelectual é particularmente representativa no processo de luta contra o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a formação e atuação docentes, porque possibilita, ao menos, três contribuições: a oferta de uma base teórica capaz de romper com a marca de que o exercício docente é algo meramente técnico; o esclarecimento dos tipos e condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como típicos intelectuais; e a definição do papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, entende-se que o movimento continua e carece do envolvimento cada vez maior dos educadores. Espera-se que o exercício da intelectualidade abra novas dimensões para o diálogo crítico e coletivo, com avanços qualitativos nas propostas que interferirão na prática cotidiana de cada um no contexto de suas escolas de atuação.

Aos pedagogos, cabe o desafio de assumirem-se como intelectuais transformadores, buscando “*tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico*” (GIROUX, 1997, p. 163), e, nessa direção, favorecerem a reflexão sobre os princípios que estruturam a vida prática na escola, bem como a análise crítica das condições que organizam, junto com os professores, as práticas ideológicas e materiais de ensino. No bojo desse desafio, reside a luta contínua pela ressignificação do seu trabalho, superando os especialismos e afirmando-se como articuladores do processo pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS:

- AROSA, A.; MARINA, L. (orgs.). *A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói*. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.
- CRUZ, G. B. da. (org.). *Ciclos em debate*. Niterói: Intertexto, 2008.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, v. 18, nº 2, jul./dez. 1993, pp. 21-35.
- GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp 157-164.
- HUBERMAM, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Edit., 1992. pp. 31-62.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 75-89.
- SHULMAN, L. Ensino, formação de professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. de M. e CORNOY, M. (Orgs). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. pp 133-139.