

*Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília*

*Planejamento Participativo.
Um Exercício Democrático na Escola*

Eunice Pinheiro Guimarães Turrini

*Marília
1999*



EUNICE PINHEIRO GUIMARÃES TURRINI

**PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO:
UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como
exigência parcial para obtenção do Grau de
Mestre em Educação - área de concentração:
Ensino na Educação Brasileira - à Comissão
Julgadora da Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", UNESP/Campus de Marília,
sob orientação do Prof. Dr. Paschoal Quaglio.



Marília, SP

1999



EUNICE PINHEIRO GUIMARÃES TURRINI

1410000970



**PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO:
UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação – área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – à Comissão Julgadora da Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Marília, sob orientação do Prof. Dr. Paschoal Quaglio.



Marília, SP

1999

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Jefferson, por seu continuo incentivo e redobrado apoio

As minhas filhas Cristiane, Giselle e Janaina,

dedico este trabalho

COMISSÃO JULGADORA

AC DEDICATÓRIA

A Doutora Adriana Josefa F. Chaves, pelas orientações tão esclarecedoras e decisivas, que asseguraram e determinaram uma nova direção a este trabalho.

Ao meu marido **Jefferson**, por seu contínuo incentivo e redobrado apoio.

A Doutora Lourdes Marcelino Machado, pelas importantes recomendações, que permitiram os desvelamentos necessários à elaboração desta dissertação.

Às minhas filhas **Cristiane, Giselle e Janaina**, constantes, carinhosa e motivadora na grande jornada empreendida.

A toda comunidade educativa do Colégio Omega, com a qual compartilhei condianamente o desafio teórico e prático na construção de uma sociedade democrática.

A todos que participaram e contribuíram para a realização do trabalho, minha gratidão e reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Doutora **Adriana Josefa F. Chaves**, pelas orientações tão esclarecedoras e decisivas, que asseguraram e determinaram uma nova direção a este trabalho.

À Doutora **Lourdes Marcelino Machado**, pelas importantes recomendações, que permitiram os desvelamentos necessários à elaboração desta dissertação.

À minha irmã **Iolanda Guimarães Alves**, pela presença constante, carinhosa e motivadora na grande jornada empreendida.

A toda comunidade educativa do **Colégio Ômega**, com a qual compartilhei cotidianamente o desafio teórico e prático na construção de uma sociedade democrática.

A **todos** que participaram e contribuíram para a realização do trabalho, minha gratidão e reconhecimento.



AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Prof. Dr. **Paschoal Quaglio**, orientador deste trabalho, pela disponibilidade, tolerância e compreensão que a mim dispensou, em todas as fases da sua elaboração, auxiliando-me na busca do meu próprio caminho.

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho intitulado “Planejamento Participativo – Um exercício democrático na escola”, resultou de um Estudo de Caso, de uma escola particular de 1º e 2º graus.

Priorizamos como objetivos: fundamentar, sintetizar e relatar a possibilidade de implementar o planejamento participativo, com parâmetros voltados para as relações democráticas, direcionadas a uma prática pedagógica autônoma; verificar os relacionamentos entre escola – família – comunidade.

Observamos que a construção coletiva, pressuposto da democratização nas relações e que está sendo implementada no Colégio Ômega, ocorre com os avanços e retrocessos próprios de um processo, que torna visível a importância do fundamento da conquista àqueles envolvidos na ação e reflexão, já que se torna nítido que a integração entre a escola e outras instituições dá-se apenas parcialmente, entre crianças e jovens que frequentam o Oratório.

Percebemos, através dos relatos obtidos, que as dificuldades ocorrem geralmente pela falta de compreensão da dimensão e importância do princípio participativo, para que a instituição conquiste o ensino de melhor qualidade.

No colégio, as discussões quanto à construção de relações sociais mais democráticas e autônomas estão sendo intensificadas, mas verificamos que algumas resistências imprimem uma certa lentidão na execução das ações propostas coletivamente, tais como: a postura autoritária dos membros da direção, falta de vontade política dos membros em oferecer maior espaço para a participação da comunidade na vida escolar, bem como, a existência de um comodismo reinante entre os demais participantes, que, embora tenham se entusiasmado com a implementação da metodologia, limitam-se apenas a cumprir o que ficou determinado, não

ousando conquistar novos espaços. Acreditamos que essas dificuldades sejam resultantes, na maioria das vezes, do diminuto entrosamento entre os setores administrativo e pedagógico, que não mantém uma interdependência, no sentido de que um possa subsidiar adequadamente o outro. Essas constatações devidas ao estudo em questão, também nos permitiram visualizar a importante contribuição que o nível micro pode oferecer ao macro, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento das relações mais democráticas numa instituição escolar.

We prioritized as objectives: to base, to synthesize, and to tell the possibility to implement the Participative planning, with parameters gone back to the democratic relationships, for an autonomous pedagogic practice and to verify the relationships among school - family - community.

We directed verified that the collective construction, presupposition of the democratization in the relationships, that it is being implemented at Colégio Ômega, happens with the progresses and own setbacks of a process, that it turns visible the importance of the foundation of the conquest to the those involved in the action and reflection, since becomes clear that the integration between the school and other institutions happens just partially, among children and young that frequent the Oratory.

We checked through the obtained reports that the difficulties generally happen for the lack of undersatnding of the dimension and importance of the participative beginning, so that intitution conquers the teaching of better quality.

In the school, the discussions with relationship to the construction of more democratic and autonomous social relationships are being intensificads, but we verified that some resistancesprint a certain slowness in the execution of the actions, proposed collectively, such as: the authoritarian posture of members of the direction, lack of political will of the members in offering larger space for the community's participation in the school life, as well as, the

ABSTRACT

The object of study of this entitled work – Participative planning: A democratic exercise in the school, resulted of a Study of Case, of a school peculiar of 1st 2nd degrees.

We prioritized as objectives: to base, to synthesize, and to tell the possibility to implement the Participative planning, with parameters gone back to the democratic relationships, for an autonomous pedagogic practice and to verify the relationships among school – family – community.

We directed verified that the collective construction, presupposition of the democratization in the relationships, that it is being implemented at Colégio Ômega, happens with the progresses and own setbacks of a process, that it turns visible the importance of the foundation of the conquest to the those involved in the action and reflection, since becomes clear that the integration between the school and other institutions happens just partially, among children and young that frequent the Oratory.

We checked through the obtained reports that the difficulties generally happen for the lack of undersatnding of the dimension and importance of the participative beginning, so that intitution conquers the teaching of better quality.

In the school, the discussions with relationship to the construction of more democratic and autonomous social relationships are being intensificads, but we verified that some resistancesprint a certain slowness in the execution of the actions, proposed collectively, such as: the authoritarian posture of members of the direction, lack of political will of the members in offering larger space for the community's participation in the school life, as well as, the

existence of a selfishness ruler, among the other participants that although they have animated with the implementation of the methodology participative they are just limited to execute what was certain not daring to conquer new spaces. We believed that those difficulties are resulting, most of the time of the tiny glaring among administrative and pedagogic sections, that it doesn't maintain an interdependence, in the sense that one can subsidize the other appropriately. Those verifications owed to the study in subject, also, allowed to visualize us the important contribution that the level micro can offer to the macro, with views to contribute for the improvement of the most democratic relationships in a school institution.

CAPÍTULO I - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	7
1. Educação: prioridade política	7
2. A construção do projeto político-pedagógico da escola	17
3. Gestão democrática da escola	25
3.1 Conselho de Escola	26
3.2 Participação: habilidade a ser aprendida	29
3.3 Autonomia também se constrói	39
3.4 Qualidade de ensino	51
CAPÍTULO II - ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	57
1. Fases do Planejamento Participativo	58
2. Elaboração de Planos	60
2.1 Etapas de Elaboração	64
CAPÍTULO III - O COLÉGIO ÔMEGA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	84
1. A cidade e a escola: alguns recortes históricos e sócio-culturais	84
2. Análise do Plano Escolar: fruto do planejamento participativo	112
2.1 Em relação ao aspecto pedagógico	113
2.2 Em relação ao aspecto comunitário	123

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS – QUESTIONÁRIOS	I
LISTA DE GRÁFICOS	II
LISTA DE TABELAS	III
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	7
1. Educação: prioridade política	7
2. A construção do projeto político-pedagógico da escola	17
3. Gestão democrática da escola	25
3.1 Conselho de Escola	26
3.2 Participação: habilidade a ser aprendida	29
3.3 Autonomia também se constrói	39
3.4 Qualidade de ensino	51
CAPÍTULO II - ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	57
1. Fases do Planejamento Participativo	58
2. Elaboração de Planos	60
2.1 Etapas de Elaboração	64
CAPÍTULO III - O COLÉGIO ÔMEGA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	84
1. A cidade e a escola: alguns recortes históricos e sócio-culturais	84
2. Análise do Plano Escolar: fruto do planejamento participativo	112
2.1 Em relação ao aspecto pedagógico	113
2.2 Em relação ao aspecto comunitário	123

2.3 Em relação ao aspecto administrativo	127
CAPÍTULO IV – RELATOS INERENTES AO DESENVOLVIMENTO DO	
PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	130
1. Representações dos Participantes	131
1.1 Os professores	131
1.2 O diretor da escola	146
1.3 O coordenador pedagógico/pastoral	149
1.4 As mães dos alunos	153
1.5 Os auxiliares de coordenação	157
1.6 Os alunos	159
1.7 Os funcionários	164
1.8 Os resultados	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
BIBLIOGRAFIA	176
ANEXO 7 Questionário para entrevista com o diretor da escola	196
ANEXO 8 Questionário para entrevista com o coordenador pedagógico/pastoral	197
ANEXO 9 Questionário para entrevista com as mães dos alunos	198
ANEXO 10 Questionário para entrevista com o auxiliar de coordenação	199
ANEXO 11 Questionário para entrevista com os alunos	200
ANEXO 12 Questionário para entrevista com os funcionários	201

I - LISTA DE ANEXOS – QUESTIONÁRIOS

ANEXO 1 Sugestão de questões para iniciar a elaboração do Marco Situacional	189
ANEXO 2 Algumas questões para construção da teoria que irá direcionar a elaboração do Marco Doutrinal	190
ANEXO 3 Questões para elaboração do Marco Operativo	191
ANEXO 4 Orientações para elaboração do Diagnóstico	192
ANEXO 5 Questões para elaboração da Programação	193
ANEXO 6 Questionário para entrevista com os professores	194
ANEXO 7 Questionário para entrevista com o diretor da escola	196
ANEXO 8 Questionário para entrevista com o coordenador pedagógico/pastoral	197
ANEXO 9 Questionário para entrevista com as mães dos alunos	198
ANEXO 10 Questionário para entrevista com o auxiliar de coordenação	199
ANEXO 11 Questionário para entrevista com os alunos	200
ANEXO 12 Questionário para entrevista com os funcionários	201

II - LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Criação/instalação de escolas da Secretaria Estadual de Educação, na Delegacia de Ensino, no município de Araçatuba – 1986 a 1996	92
Gráfico 2: Comparação das taxas de promoção da rede estadual no município de Araçatuba e no Colégio Ômega – 1990 a 1996	106
Gráfico 3: Comparação das taxas de promoção da rede particular e do Colégio Ômega – 1990 a 1996	107
Gráfico 4: Comparação das taxas de retenção na rede estadual e no Colégio Ômega 1990 a 1996	108
Tab. 5: Retenção escolar (promoção) dos alunos do ensino fundamental (1º grau) e do ensino médio (2º grau) no município de Araçatuba – 1990 a 1996	102
Tab. 7a: Número de alunos promovidos – Colégio Ômega – 1990 a 1996	103
Tab. 7b: Resumo dos percentuais de promoção do Colégio Ômega – 1990 a 1996	104
Tab. 8: Número e taxa de alunos promovidos no ensino fundamental e ensino médio - Colégio Ômega – 1996	109
Tab. 9a: Número de alunos retidos – Colégio Ômega – 1990 a 1996	109
Tab. 9b: Resumo dos percentuais de retenção – Colégio Ômega – 1990 a 1996	111

III - LISTA DE TABELAS

Tab. 1: População e renda do município de Araçatuba - 1996.....	89
Tab. 2: Composição das Classes	95
Tab. 3: Situação funcional dos recursos humanos no Colégio Ômega – 1996	98
Tab. 4: Crescimento de matrículas dos alunos do ensino fundamental (1º grau)	100
e ensino médio (2º grau) no município de Araçatuba – 1990 a 1996	100
Tab. 5: Número e taxa de alunos matriculados por série e ano – 1990 a 1996.	101
Tab. 6: Rendimento escolar (promoção) dos alunos do ensino fundamental (1º grau) e do ensino médio (2º grau) no município de Araçatuba – 1990 a 1996	102
Tab. 7a: Número de alunos promovidos – Colégio Ômega – 1990 a 1996	103
Tab. 7b: Resumo dos percentuais de promoção do Colégio Ômega – 1990 a 1996	104
Tab. 8: Número e taxa de alunos promovidos no ensino fundamental e ensino médio - Colégio Ômega – 1996	109
Tab. 9a: Número de alunos retidos – Colégio Ômega – 1990 a 1996.	109
Tab. 9b: Resumo dos percentuais de retenção – Colégio Ômega – 1990 a 1996	111

Após procedermos ao diagnóstico, no tocante aos vários aspectos pertinentes ao trabalho educativo desenvolvido no Colégio, alguns desafios foram constatados tais como: incentivo a uma participação mais efetiva junto à comunidade escolar; implementação de um Conselho de Escola que sirva como um canal de participação eficaz; construção da autonomia escolar; garantia do cumprimento das políticas e estratégias constantes do Plano Escolar, apesar da resistividade continuada dos diretores da escola; levantamento das dificuldades e facilidades resultantes do planejamento participativo; e implementação de uma educação de qualidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa à análise das relações de gestão numa instituição escolar que adotou, por opção, um modelo de planejamento participativo para a construção de seu projeto político-pedagógico.

Elegemos o Colégio Ômega, escola confessional, pertencente ao sistema particular de ensino, porque já vínhamos, há alguns anos, acompanhando o esforço da escola pelo desenvolvimento do princípio participativo nos relacionamentos do trabalho educativo. O envolvimento crescente nesse processo, suscitou curiosidade de nossa parte em relação à pesquisa sobre as variáveis condicionantes de uma gestão democrática. Aliada a isso, ressaltamos a crença no fato de ser possível a qualquer tipo de instituição escolar, quer pública ou particular, imprimir uma postura mais democrática, na construção de seu projeto político-pedagógico, priorizando as ações conjuntas na tomada de decisões, e assim, construir a sua autonomia, superando, gradativamente, os problemas que dificultam a crescente busca da qualidade do setor administrativo e pedagógico.

Após procedermos ao diagnóstico, no tocante aos vários aspectos pertinentes ao trabalho educativo desenvolvido no Colégio, alguns desafios foram constatados tais como: incentivo a uma participação mais efetiva junto à comunidade escolar; implementação de um Conselho de Escola que sirva como um canal de participação eficaz; construção da autonomia escolar; garantia do cumprimento das políticas e estratégias constantes do Plano Escolar, apesar da rotatividade continuada dos diretores da escola; levantamento das dificuldades e facilidades resultantes do planejamento participativo; e implementação de uma educação de qualidade.

Nessa mesma direção encontrava-se a mantenedora com inspetoria sediada em Campo Grande, interessada em investir num programa de capacitação do quadro de funcionários, visando a dar continuidade ao processo participativo, bem como, assegurar um ensino, qualitativamente, melhor às suas escolas.

A inquietude resultante desses desafios levaram-nos a questionar: até que ponto é possível a escola em estudo, ao elaborar o seu projeto educativo, baseado numa metodologia participativa, evitar a improvisação, a competitividade exagerada e a fragmentação de propostas pedagógicas, com vistas a um ensino de qualidade?

Após formular o problema – objeto de estudo da presente pesquisa, propomos os seguintes objetivos: focalizar a relação entre os aspectos pedagógico, administrativo e comunitário; fundamentar, sintetizar e relatar a possibilidade de implementar um planejamento participativo, democrático, direcionado para uma prática pedagógica autônoma; analisar o envolvimento dos participantes em atividades conjuntas entre escola – família e comunidade; avaliar os resultados, decorrentes do trabalho ministrado pelos docentes, bem como, avaliar o rendimento dos alunos.

Estes objetivos funcionaram como diretrizes para a coleta e análise dos dados. A pesquisa em questão consistiu num Estudo de Caso, entendida por LÜDKE & ANDRÉ (1986, p. 17) como:

“o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. No estudo de caso, o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.”

A pesquisa aqui relatada é, portanto, um estudo de caso pois analisa uma experiência pedagógica bem delimitada, bastante específica, ou seja, acompanhamento da revisão da elaboração do Projeto Educativo Pastoral Ômega – PEPO, e os condicionantes intrínsecos a esse processo.

Três momentos foram obedecidos na realização da pesquisa: uma fase exploratória, uma delimitação do estudo e outra de análise sistemática dos dados.

A fase exploratória serviu para o estabelecimento das diretrizes a serem seguidas, compreendendo a melhor definição dos problemas e a previsão das condições de solução, o que nos permitiu enunciar a seguinte hipótese: considerando-se que a escola possuía todos os recursos disponíveis e necessários ao atendimento de sua clientela e à capacitação dos profissionais que ali atuavam, bem como dispunha de um quadro de funcionários completo, poder-se-ia demonstrar que somente implementando um trabalho coletivo, em que o setor administrativo subsidiasse o pedagógico, os resultados em ambos os setores poderiam ser melhores, principalmente quanto ao desempenho dos alunos.

Ocorreu ainda nessa fase, o levantamento bibliográfico de obras existentes sobre: a construção do projeto político-pedagógico da escola, gestão democrática, autonomia da escola, qualidade de ensino e planejamento participativo. Também podemos citar a participação em encontros, congressos e cursos de capacitação oferecidos pela escola e que

foram úteis para o nosso currículo oculto. Isso nos possibilitou adquirir uma visão mais detalhada a respeito da gestão escolar e serviu para delimitação do estudo em questão, constituindo-se portanto, na segunda fase da pesquisa.

Um outro momento de realização da pesquisa foi o da análise sistemática dos dados, os quais foram obtidos graças à observação direta do pesquisador que utilizou um “caderno de campo” para registrar os acontecimentos presenciados no cotidiano da instituição como: a rotina da escola; a movimentação dos alunos nas entradas e saídas, as reuniões administrativas, as reuniões pedagógicas, a hora de trabalho do professor (HTP) e dos assistentes de coordenação e o trabalho com os pais. Outras observações foram realizadas no decorrer dos cinco encontros, no período de março de 1996 a fevereiro de 1997.

Procuramos, durante a coleta de dados, seguir a orientação de LÜDKE & ANDRÉ (1986, p. 11 e 12) sintetizada do seguinte modo:

“Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.”

Recorremos também ao uso de questionários para o registro das representações do diretor da escola, coordenador pedagógico/pastoral, professores, pais e alunos, auxiliares de coordenação e funcionários.

Os documentos que orientaram as atividades da instituição como: as Normas Regimentais da Escola; os Livros de Ata e de reuniões administrativas e pedagógicas; Plano Escolar – de 1990 a 1996; as Constituições e Regulamentos das Escolas Profissionais da Missão; roteiros de iniciação do Sistema Preventivo de Dom Bosco e Crônicas do Colégio Ômega também serviram como material de consulta, neste estudo.

Considerando isso, iniciaremos discutindo sobre a construção do projeto político-pedagógico da Escola numa gestão democrática. Num primeiro momento, apresentaremos algumas considerações sobre o discurso que enfoca a prioridade da educação; a seguir trataremos da importância da construção desse projeto em bases democráticas.

A gestão democrática é um assunto discutido por vários estudiosos. Dentre eles ressaltaremos as de GADOTTI e ROMÃO (1997, p. 35):

“Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários, assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.”

Completando a fundamentação teórica, optamos por discorrer a respeito do modelo metodológico, descrito por Gandin, no Capítulo II, pois o mesmo foi utilizado para a elaboração do projeto político-pedagógico do Colégio Ômega que poderá servir de roteiro a outras escolas caso adotem o planejamento participativo na construção de sua proposta pedagógica, bem como ser motivo de estudo e discussão sobre os procedimentos e as estratégias utilizadas no trabalho coletivo.

Algumas relações mais amplas da escola-alvo com as instituições pertencentes ao município de Araçatuba, assim como com o momento social e histórico considerado e, notadamente, os aspectos que interferiram no desempenho dos alunos e nas vivências profissionais dos professores serão objeto de estudo do Capítulo III.

Inicialmente, tentamos reconhecer o percurso do município no tocante à criação/instalação de suas escolas a partir de 1950, data da fundação do Colégio Ômega, e acompanhar a participação do mesmo nesse processo.

Identificamos as características da escola, no período de 1990 a 1996, assim como as de sua história no exame da questão central deste estudo, qual seja a relação entre o trabalho coletivo, a qualidade de ensino e a construção da autonomia da escola.

Com o intuito de esclarecermos um pouco mais sobre a proposta pedagógica da escola, recorreremos ao diagnóstico geral, registrado no Plano Escolar e elaborado coletivamente, durante a revisão do PEPO (Projeto Educativo Pastoral Ômega) em 1996.

O estudo desta questão demandava um enfoque mais aprofundado sobre as situações localizadas e definidas. A opção foi a de direcionarmos a pesquisa para o pessoal envolvido no processo educativo, além de investigarmos quais as influências sobre o trabalho de cada um, e quais foram os ganhos decorrentes da execução da proposta pedagógica da escola. Para isso, no Capítulo IV, recorreremos à fala dos sujeitos e seu comportamento enquanto se manifestavam sobre os aspectos vivenciados. Assim, nossa aproximação, no sentido das representações dos sujeitos, deu-se considerando como fontes seu próprio discurso e a análise das observações diretas. Estas últimas nos foram facilitadas graças ao fato de pertencermos à equipe de coordenação da escola-alvo.

Acreditamos com PENIN (apud LEFEBVRE: 1997, p. 126) que:

“o sentimento das representações é alcançado não apenas por seus próprios registros (pensamento, reflexão, discurso), mas também pelos fatos e pelas práticas sociais dos sujeitos. Além disso, o estudo, seja do discurso, seja das práticas sociais do sujeito, deve considerar os fatos e a situação circundante, cotidiana e macrosocial”.

Na última seção, denominada “Considerações Finais”, formulamos algumas idéias sintetizadoras da análise desenvolvida ao longo do trabalho, referente à questão central tratada.

CAPÍTULO I

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1. Educação: prioridade política?

Os fatos e medidas políticas que delineiam alguns traços do perfil educacional do país e algumas medidas a serem incluídas num plano estratégico de uma gestão participativa, têm em vista a construção de relações mais democráticas e autônomas no interior da escola, isto é, embasar procedimentos e posturas como as vivenciadas pelos participantes desse Estudo de Caso. Essas medidas não devem prescindir de autoritarismo burocrático e nem precisam ser instituídas isoladamente.

Nas últimas décadas, a Educação torna-se prioridade, principalmente num país de grandes contrastes sociais como o Brasil. É preciso promover maior igualdade de oportunidades, numa época em que a qualificação e a educação constituem pré-requisitos, não

apenas para a conquista de um posto de trabalho, mas também para possibilitar o grau de mobilidade social no país. Essa prioridade encontra-se presente no foro das políticas públicas dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Isto se deve a dois fatores: o primeiro encontra-se relacionado a uma mudança profunda nas demandas dos sistemas de ensino pela sociedade por causa do avanço tecnológico dos anos 80, do impacto da informatização, da mundialização da economia e dos novos modelos de organização do trabalho. O segundo, condiciona-se ao esgotamento do modelo econômico sustentado por mão-de-obra barata e abundância de matéria-prima, que aponta a necessidade de redimensionar as prioridades de investimento. Antes se privilegiavam os componentes de infra-estrutura; depois, passaram a ser altamente valorizados os fatores do desenvolvimento humano: inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação às mudanças do processo produtivo e capacidade de produzir, selecionar e interpretar informações.

O sistema mundial, tanto o centro como a periferia, foi afetado pelo processo de globalização; embora ele tenha ocorrido de modo diferente, a hierarquia entre o centro e a periferia não se alterou muito. SANTOS (1997, p. 308) descreve as transformações sofridas pelos povos de diferentes regiões do planeta; os da periferia e os do centro, em decorrência deste processo. Merecem destaque algumas consequências tais como: mais prosperidade para alguns países em contraposição ao agravamento de outras regiões no tocante às desigualdades sociais, tanto nos países do centro como nos países do Sul.

O autor nos propõe pensarmos, globalmente, acerca das transformações sociais, mas sem perdermos de vista as especificidades locais e nacionais com que se articulam.

A Educação passa a ser vista como promotora do desempenho social e econômico da população de países que querem obter sucesso na nova ordem internacional. Contudo, a

exemplo do que ocorre no nosso país, a descontinuidade dos programas de ensino, em decorrência da rotatividade das políticas públicas, impedem que haja uma sequência quanto à realização de propostas, quer a curto, médio ou a longo prazo.

O povo brasileiro tem experimentado momentos conturbados, provocados pela instabilidade do período ditatorial, durante o regime militar no país. Mas, por meio da promulgação da Constituição de 1988, o Brasil consagrou como regime político o estado democrático de direito. Esta providência selou o início e o término da transição política a qual compreende várias mudanças, não só na esfera político-institucional, como ainda nas relações entre o poder público, estrutura social e econômica, bem como em meio a transformações internacionais que marcam profundamente seu ritmo e características.

Como variável que impede, a curto prazo, uma avaliação das políticas públicas, especialmente em relação à educação, ressalta-se a descontinuidade dos programas de ensino, gerando atitudes conservadoras na sala de aula.

“O papel da educação enquanto política pública, qualquer que seja o regime de bem estar, é um papel estratégico e importante, talvez pelo caráter multifacetado das funções que a educação fundamental de base, de massa, que desempenha, quer na constituição da cidadania no sentido de um corpo obediente de cidadãos socializados, quer pela razão da constituição de um corpo ativo e reivindicante de cidadãos, quer no sentido da formação de uma força de trabalho adequadamente preparada para integrar-se nos mercados de trabalho.” (CUNHA: 1995, p. 10).

Os brasileiros, historicamente, conseguiram criar e desenvolver um Estado nacional, uma estrutura institucional mais ou menos homogênea em todo o território do país e promover, ainda que precariamente, embora em estado inicial, uma democracia política. E, além disso, foi possível ainda treinar os trabalhadores para uma certa racionalização das várias esferas da atividade humana: na esfera produtiva na indústria, na área de serviços, na

área pública, nas instituições do Estado, na educação, na saúde, na área jurídica e assim por diante.

Criou-se um sistema educacional precário do ponto de vista da participação da maioria populacional; um sistema altamente eficiente para formar as elites de que o país necessitava para aquele padrão de Estado, inclusive, para aquele da atividade política que se esperava. Quanto à formação da força de trabalho, a formação dos trabalhadores, de um modo geral, e a formação dos quadros técnicos para as várias atividades produtivas e para a esfera do Estado, criou-se também um sistema educacional altamente eficiente para o padrão existente. Formou-se uma elite jurídica, científica e tecnológica e, para a grande massa da população, sobrou uma escola pública precária, com instalações de baixa qualidade e professores mal pagos, trabalhando sem condições mínimas. Esse sistema, montado historicamente, é que produz as altas taxas de repetência, evasão e as altas taxas de todos esses indicadores de desigualdade social que temos hoje.

Porém, esse sistema que funcionou até meados da década de 80, a partir de então entra em crise, uma crise ao mesmo tempo econômica, política e institucional. Ela ocorre no sistema e está inserida numa outra de dimensão maior: uma crise do sistema internacional. Esse período final dos anos 70 e começo da década de 80, é o período também em que se geram novos padrões administrativos, novos processos com base tecnológica moderna, baseados na informática, na incorporação da microeletrônica, da biotecnologia nos processos produtivos, processos esses que exigem uma maior qualificação geral dos trabalhadores. Nesse sentido, a educação se coloca como uma área estratégica; contudo, há necessidade de um novo projeto não só educacional, mas um Projeto Nacional no sentido econômico, no social e no da cidadania.

É notório o movimento em defesa da escola pública, formado em torno da Constituição de 1988 como já dissemos. Esse movimento trouxe novidades para a sociedade brasileira: a escola pública, muitas vezes sentida como escola do governo, deveria passar a ser vista como uma entidade controlada pelo Estado; este, por sua vez, controlado pelo cidadão. Ocorreu um conflito que eclodiu no sentido da afirmação da escola pública e da destinação exclusiva dos recursos públicos para o ensino público. Nenhuma entidade responsável pedia o fim da escola privada em qualquer nível, mas defendia-se a afirmação do setor público. Primeiro, os recursos para o ensino público e, depois, uma característica nova para os Conselhos de Educação – que os membros desses conselhos estivessem comprometidos com o ensino público. Até então, a pauta dos conselhos estaduais e federal era voltada para o ensino privado, discutidas pelos seus representantes: diretrizes, pareceres, tudo voltado para aquele setor. Era contra tudo isso que se lutava. Esse movimento foi vencedor em alguns pontos e derrotado em outros. Mas, também se lutava para que o ensino público não estivesse ligado a nenhum tipo de confissão religiosa; que não se permitisse a utilização da escola para seduzir os estudantes para qualquer credo. Esse lado da luta foi derrotado. A mobilização da Igreja Católica foi extremamente forte, fez com que a defesa do ensino facultativo da religião saísse vitoriosa: os governos estão orientados para implantar o ensino religioso na escola pública, contando com aval da comunidade.

O movimento neo-liberal, do final dos anos 80, reage a esses avanços na construção do público como espaço de igualdade de direitos. Seu *slogan*, qualidade total na educação, retoma a concepção privada: como satisfazer melhor as necessidades de habilidades e saberes para a inserção eficaz no mercado. Retoma ou teima em manter a concepção e a prática de uma educação desqualificada, imposta à sociedade pelas reformas dos anos 60 e 70. A proposta neo-liberal confia na lógica mais prática do mercado, seu sonho é o livre mercado,

aplicado aos serviços sociais, à educação. Os bancos internacionais financiam esta proposta para os países periféricos e para as áreas sociais.

A experiência das sociedades, socialmente, mais avançadas comprova que o sonho do livre mercado não deu conta da garantia dos direitos sociais básicos e de sua universalização. A sociedade exigiu a presença do Estado na construção e manutenção de espaços públicos. O que está em xeque hoje não é apenas o projeto neo-liberal das elites, mas o nosso próprio projeto social e educacional.

“Urge repensar nosso projeto educacional: o projeto da esquerda, da CNTE, dos sindicatos dos professores, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e em Defesa da Nova LDB. Rever o próprio projeto da nova LDB que sintetizou os conflitos ideológicos, conceituais e programáticos da esquerda progressista presentes na década de 80, em parte, hoje ultrapassados, foi o confronto sobre temas como a qualidade na Educação, que pode ser uma oportunidade, desde que não nos limitemos a defender nossa concepção frente aos velhos ‘inimigos’, mas tenhamos a compreensão histórica de rever o nosso projeto”. (ARROYO: 1996, p. 18).

Resta analisar se é por aí que se vai conseguir passar à sociedade a imagem de uma escola e de seus profissionais colocados aos avanços do movimento social. Urge ultrapassar essa concepção de qualidade na educação centrada na renovação dos conteúdos críticos e na consciência crítica de seus profissionais.

Segundo CUNHA (1995, p. 12), no começo dos anos 90, tivemos a generalização da consciência de que a Educação é uma prioridade nacional.

“Hoje não há partido que não coloque a Educação em primeiro lugar. O que não quer dizer que, chegando ao governo, sejam coerentes com esse discurso. Mas o fato é que a questão está incorporada ao discurso. Esta talvez seja o grande ganho. Há, no entanto, problemas. O maior deles é a desconfiança da população com relação à efetividade do poder público em responder às demandas da maioria da população por uma educação geral, de qualidade, pública, perto de casa, laica. A população não confia. E não basta que só os educadores defendam a escola pública. Ela tem que ser defendida também, pelo seu destinatário, o público. De uma forma difusa, ou através dos partidos políticos.”

Oportuno se faz lembrar que em relação a avaliação dos efeitos de uma política educacional, Cunha apresenta o problema da política que ele chamou de “zigzague”. Esta

não permite que se avaliem as políticas educacionais porque elas mudam rapidamente e jamais saberemos com certeza o que é bom, o que é ruim. Como segunda consequência negativa desse ziguezague, ele coloca uma espécie de ceticismo que gera no magistério diante de qualquer inovação. Pessoas experientes têm feito pesquisa sobre isso, comprovando essa reação. O ziguezague gerou ceticismo e transformou os educadores num importante elemento de conservação social, nem sempre do que é o melhor. Conserva-se o mais rotineiro, o mais antigo. Então, existe hoje um corpo de magistério informado das novas práticas pedagógicas, mas que repete a didática dos professores de antigamente, de dez, quinze, vinte anos atrás. Ou seja, está havendo uma condenação da escola pública à rotina, ao atraso. Na escola particular é um pouco diferente porque ali se utiliza muito a novidade como rótulo, como embalagem, usando-se apelos como a didática de Piaget, Montessori, a escola experimental e, mais recentemente, o construtivismo. Qualquer coisa hoje é construtivista. Na escola particular é diferente, sem que seja melhor, porque tanto é ruim a conservação da rotina, como essa outra orientação.

Será necessário continuar investindo na valorização da escola pública, e de seus profissionais, por meio de mais verbas, melhores salários e condições de trabalho. Segundo Arroyo (1996), a questão que deve ser aprofundada é: por que nas últimas décadas se deu essa desvalorização? apenas por falta de vontade política dos governantes? É intrigante constatar que faltou vontade política dos governantes quando houve tanta vontade e pressão política popular e profissional pelo direito à educação e à cultura, como nunca houve entre nós. Não haveria uma relação estreita entre a crise de vontade política e a crise de identidade social da escola e dos seus profissionais?

Nossa escola, inclusive a considerada de qualidade, foi perdendo sua função socializadora ao mesmo tempo em que o movimento social destaca a consciência das diversidades de raça, gênero, classe, cultura. Estamos num momento histórico de grande

sensibilidade perante a realização do ser humano como sujeito cultural, enquanto as instituições escolares se distanciaram da cultura e de seus processos de produção e manifestação. Elas já foram espaços mais fortes, quando estiveram mais abertas às vivências culturais da nação, das comunidades, das raças e dos grupos sociais. Resta-nos indagações: como fazer do tempo de escola um tempo e um espaço de vivências culturais ricas e formadoras?

ARROYO (1996, p. 20) sugere uma intervenção nos múltiplos processos de exclusão social e cultural presentes no nosso sistema escolar. Ele diz que

“não é suficiente tentar gerir democraticamente uma instituição social que é antidemocrática e excludente. Temos de reconhecer que a estrutura do nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivos e excludentes. Nossa escola não é democrática nem igualitária. Peneira, exclui em nome das lógicas das precedências, das séries, das médias, dos ritmos de aprendizagem. É urgente uma intervenção ousada e radical nessa lógica e nessa estrutura”.

Arroyo propõe a construção coletiva de um novo ornamento dos tempos escolares, uma nova organização do trabalho. Há necessidade de um projeto realmente progressista, democrático e popular de qualidade na educação, o que exigirá tocar em privilégios de horários de determinadas áreas e materiais, nas grades que legitimam e perpetuam uma concepção tecnicista ultrapassada de currículo. Exigirá abrir espaços para uma formação mais equilibrada e humanista de cidadãos.

Para o autor é preciso superar o caráter “especializado” dado ao profissional de educação básica e recuperar o educador que, antes de tudo, domina os conteúdos e as artes de educar pela matemática, pelas linguagens, pelas expressões artísticas e corporais, pelas ciências, pela experiência espacial e temporal, que pesquisa e concretiza os processos mais adequados a cada ciclo de idade de formação. Recuperar o educador que forma ou faz do tempo e espaço escolares oportunidades de saberes e de vivências sócio-culturais.

Para Mota (1995) ampliar as relações entre educadores dos três graus deve ser prioridade no planejamento da nova sociedade civil. Não se deve desconsiderar que, o conteúdo dos programas gerais para as escolas de primeiro e segundo graus, deva ser mais ou menos uniforme e constante para todo o País, como em qualquer outro Estado em que a Educação seja levada a sério. A abertura das escolas para novos temas e campos do saber contemporâneo deve ser acelerada, não só para aquilo que é óbvio e que ainda não chegou aos currículos de modo consistente, como é o caso da América Latina e também da Ásia, da China em particular, do Japão.

Paralelamente, deveria ser feito um esforço no sentido de se criarem, entre nós, colégios para uma experiência internacional entre jovens, combinando bolsas com intercâmbios baseados numa seleção criteriosa.

Um outro aspecto que merece ser abordado, conforme Mota (1995), diz respeito à Universidade que continua muito aquém de sua missão. Apesar dos vinte anos de ditadura, cobra-se muito dela e pouco se oferece. Mas, também é verdade que as novas gerações, que em tese deveriam ser mais informadas, mais cosmopolitas e internacionalistas, ainda não deram o seu recado. Algumas faculdades relutaram mesmo em oferecer cursos noturnos. Outras nem querem ouvir falar em cursos de extensão, de férias ou nos importantíssimos cursos para a terceira idade.

À universidade incumbe formular uma pauta de temas e de instrumentos de trabalho nos vários campos do saber: das matemáticas à ética política e à história; da psicanálise e da psicologia social à economia política; da medicina social ao direito civil. Ela deveria, nas séries iniciais, oferecer uma variedade de cursos interdisciplinares, com matérias que ampliem os quadros gerais de referência.



A formação de professores para o primeiro e segundo graus foi abandonada, o que é da maior gravidade. As faculdades de educação – inclusive as das maiores universidades do país – na concepção de Mota, não são ouvidas nem por seus colegas de Brasília para a formulação de uma política nacional de educação, talvez porque não tenham nada a dizer. Mesmo num plano mais modesto e local, a verdade é que a universidade pouco tem feito para vincular, os três níveis de ensino. A fragmentação tornou-se a regra nesta sociedade em que a cultura do marketing domina e dá a sensação de que se vive o fim da história, das ideologias, das nações, das civilizações.

Nunca é demais perguntar, segundo Mota: a quem cabe a ação efetiva de transformar nossos sistemas educacionais, de modo que se atente, para a necessidade de se ensinar, para preservá-los, os ideais éticos e os valores que são a própria razão de ser da Educação de um povo?

Como o Estado brasileiro está economicamente e moralmente falido, e suas instituições carecem de autoridade, não vale a pena convocá-lo para tão difícil tarefa. Resta o cidadão e, por extensão, os nichos de organização social onde ele exerce seus direitos e obrigações. Esse deve ser o agente de mudança, de transformação social. Temos observado que à sombra das grandes instituições de ações culturais e pedagógicas, vicejam estruturas informais nas quais milhões de brasileiros encontram suporte psicológico e material para o seu desenvolvimento. Podemos citar, especificamente, os grêmios religiosos espalhados pelas igrejas pentecostais na periferia das grandes cidades, com suas escolas de música, de arte e de oratória sacra, assim como muitas outras.

Outro fato que não pode ser descartado é o papel da imprensa que deve aprender novo modo de informar, agregando à notícia um valor didático. Se a educação é prioridade, se

não há recursos para democratizar as novas tecnologias e nelas embarcar informação de qualidade, é preciso que se usem todos os meios disponíveis.

2. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola

Um dos meios a ser administrado pela Escola, com a finalidade de garantir a qualidade do seu trabalho, refere-se ao seu projeto educativo. Contudo, é preciso ter clareza de que não se pode transformá-lo *“numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular.”* (BARROSO: 1992, p. 19).

Embora a elaboração de um projeto educativo possa trazer um real benefício às escolas, não resolve todos os seus problemas. Somente considerando-o num contexto mais técnico, enquanto fase do próprio processo de planejamento e gestão de uma organização, é possível conhecer as suas potencialidades e os seus limites. As potencialidades do projeto residem, precisamente, na sua capacidade de combinar a atração pelo futuro e a ação no presente. A primeira, mobilizando e dinamizando ações criadoras importantes às invenções futuras; a segunda, desenvolvendo uma metodologia que dê conta de diagnosticar o presente, identificar recursos internos e externos, definir objetivos e estratégias e acompanhar e controlar o processo.

Entendemos que cada escola é única e que o seu projeto é *sui generis*. À cada escola o seu desejo de realizar, assim como a cada qual, o seu projeto. É este desejo que vai definir o modo de relacionamento com a administração e com a sociedade, e o seu direcionamento na realização dos fins que lhe estão atribuídos. Portanto, pode dizer-se que

“é o projeto que define a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projeto, como uma lógica excessivamente administrativista pretende fazer crer. É o projeto que vai determinar o processo de ajustamento, a cada escola, das normas nacionais,

bem como o alargamento das zonas de iniciativa e de influência da ação coletiva dos seus membros". (BARROSO: 1992, p. 30)

Para Barroso, a preocupação de introduzir na administração das escolas a metodologia do projeto, faz parte de um movimento mais amplo de evolução das teorias e modelos de gestão das organizações. Entretanto, o reconhecimento pelos responsáveis da Administração do sistema de ensino, das vantagens do projeto de escola, e a tentativa de o transformar num instrumento de renovação da escola e de aumento da sua eficácia e qualidade, resultam também de condições específicas de política educativa e de evolução administrativa.

Importante destacar que o projeto de escola surge, por um lado, *"do reforço das competências e da autonomia da escola, tornando-a progressivamente o centro da ação educativa, e da preocupação pela promoção e controle da qualidade da escola"* (BARROSO: 1992, p. 32), por outro. Esses movimentos têm vindo alterar a administração da educação.

Barroso questiona a respeito das expectativas que a Administração tem em relação ao projeto, e sobre quais as contribuições que ele pode dar à concretização das transformações em curso na administração educacional. Referindo-se ao projeto e à gestão centrada na escola, destaca que nos países da Comunidade Européia, um dos aspectos mais significativos dessa evolução consiste na tendência para encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização, com a finalidade de garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre os poderes central, regional e local e o estabelecimento de ensino.

Esse movimento de gestão centrada na escola se expande, também, aos Estados Unidos, Canadá e outros países.

O autor conclui que o desenvolvimento dos projetos de escola implica uma política tendente a fazer da escola um centro de ação educativa, mas que além dos processos de

descentralização e participação, é preciso que se realize a transferência dos recursos necessários para que as escolas possam assumir as suas novas responsabilidades.

As mudanças tecnológicas, econômicas e sociais exigem uma constante adaptação às novas formas de vida e de trabalho. Para sua sobrevivência e satisfação pessoal e profissional, o indivíduo necessita atualizar-se freqüente e permanentemente. A escola é, portanto, o espaço privilegiado de aprendizado elaborado e intencional. A fim de melhor desempenhar suas inúmeras funções na sociedade, precisa sedimentar os alicerces para construção de seu projeto educacional, além de constituir-se num centro de atualização e reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais, o que poderá ocorrer por meio da formação continuada no trabalho.

É preciso, para que a capacitação dê frutos, elaborar um programa de formação permanente dentro da escola onde trabalho individual e trabalho coletivo estejam articulados num conjunto harmonioso, com clareza dos pontos de partida e de chegada, com vistas à superação da fragmentação real ali ocorrida.

Ao elaborarmos um projeto pedagógico pensamos em um “fazer coletivo”, fundamentado em determinadas concepções de educação e de ensino. O significado valorativo da construção do projeto pedagógico real está no fato de se explicitar sobre o que queremos de uma escola pública democrática. Recorremos a PIMENTA (1990, p. 21) para melhor esclarecermos o conceito de escola democrática:

“a escola que se quer democrática precisa definir, a priori, uma nova qualidade, que passa, dentre outras, pelas questões de organização escolar, uma organização escolar que modifique a realidade que aí está, a partir da realidade encontrada”.

Se a escola que temos não nos agrada, é importante idealizarmos novos espaços para discussões, por exemplo, sobre os problemas locais, nacionais e internacionais, e assim sensibilizar nossos educandos e comunidade, quanto a importância de uma participação

crítica, ativa e transformadora, visando à superação dos problemas que nos afetam e complicam o nosso estar no mundo.

Mas, o que a sociedade espera da Escola? O debate em torno desta questão é bastante amplo, envolve educadores, universidades, organizações não governamentais (ONG's), empresas e os meios de comunicação. Embora hoje haja divergências, todos visualizam a necessidade de formação de cidadãos que participem da vida sócio-econômica do país, visando a transformar a sociedade, para torná-la mais justa e para que haja melhor distribuição de renda.

A consecução de tais objetivos exigem das pessoas uma série de quesitos como: “conhecimentos e habilidades cognitivas adequadas para que possam situar-se no mundo de hoje; ler e interpretar a grande quantidade de informações existentes; conhecer e compreender tecnologias disponíveis, bem como continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma”.¹

Apesar dos esforços empreendidos pela população ao longo da História da Educação, a Escola Pública brasileira não tem cumprido o seu papel, pois não consegue sequer atender aos dispositivos constitucionais que garantem escolaridade à população dos 7 anos aos 14 anos. Crianças e jovens, ainda hoje, são excluídos, depois de sucessivas repetências. A escola continua seletiva e ao “passar uma visão de mundo ingênua e permeada de preconceitos revela sua face cruel, confirmando a desigualdade social. Nesse caso não se compromete realmente com a aprendizagem de todos os alunos e não realiza sua função social. É preciso, e possível, reverter essa situação”.² Entretanto, a escola não pode fazer tudo sozinha. A supe-

¹ CENPEC – “Raízes e Asas”, p. 12.

² Idem, p. 13

ração dos problemas de nosso país não é tarefa de uma única instituição social, mas da nação como um todo, através da definição de um projeto político, econômico e social que vise à melhoria das condições de vida da população e seu acesso aos bens socialmente produzidos, incluindo o conhecimento elaborado.

Ao fazer parte de um sistema público a escola tem limites claros. Cabe ao sistema a responsabilidade de lhe dar sustentação para que possa cumprir sua função. Mas, para isto ela não precisa ser tutelada, bastando que se lhe dê autonomia para que possa cumprir o seu papel de forma competente, isto é, para que os que nela atuam e os que dela se beneficiam possam definir e construir seu próprio caminho pedagógico, condição fundamental para que se sintam comprometidos com ele.

Ao questionarmos sobre os fundamentos da construção do projeto político-pedagógico da escola, Gadotti aborda a questão dela limitar-se entre o ser tradicional ou moderna. Considera que esta tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola, nem à questão do seu projeto. O autor entende que a crise paradigmática, atingiu a escola, fazendo-a questionar sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Ainda salienta que *“nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc.”* E acrescenta que a *“multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo”*. (GADOTTI: 1997, p. 33)

A nova LDB estabelece medidas para enfrentar os novos desafios para a educação em tempos de globalização. Contudo, não nos é possível precisar até que ponto irá garantir ao

³ Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, p. 1153.

estudante uma formação competente, capacitando-o para viver em uma sociedade em constantes mudanças.

Essa questão é sintetizada do seguinte modo por MACHADO (1998, p.101):

“Nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, vive-se uma modernização híbrida profundamente desigual. Essa globalização, em princípio, é levada a efeito pelo Estado, convivendo com um clima de pós- modernidade exercida parcialmente pelos núcleos acadêmicos que, por sua vez, convivem com uma pré-modernidade ligada a formas arcaicas de produção.”

No Brasil, essa globalização desigual imprime uma diversidade cultural, social e educacional, resultando em diferentes graus de competência para o trabalho. Por isso, interessa-nos saber quais são as exigências para educação básica e superior. MACHADO (1998, p. 102) elenca uma série delas:

“desenvolvimento de uma teoria capaz de ir fundo na busca de elementos que permitam uma interpretação profundamente crítica da realidade; reinvenção do novo e compreensão de seu jogo de relações com o velho, sem ingenuidades e com rigor e, sobretudo, disposição para se abandonar a prática de exorcizar o capitalismo, suas mazelas e armadilhas com discursos.”

Ao refletirmos como isto se traduz na escola, verificamos que não somente o discurso da autonomia, cidadania e participação, como também a reivindicação de um projeto político-pedagógico próprio de cada unidade escolar, vem ganhando força no debate educacional brasileiro hoje.

Para a elaboração de um projeto político-pedagógico faz-se necessário compreender a sua importância, significado, dificuldades, obstáculos e elementos facilitadores, ou seja, seus indicadores internos e externos. Passando para análise da expressão “projeto político-pedagógico”, o recurso do dicionário³ indica-nos que a palavra “projeto” origina-se do latim *projectu*, particípio passado de *projicere*, lançar para diante. Plano, intento, desígnio...

³ Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA, *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. p. 1153.

O projeto muitas vezes é confundido com plano. O plano diretor da escola, como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do projeto, mas não é todo o seu projeto.

Esses elementos são necessários, porém insuficientes para caracterizar um projeto. O plano fica no campo do instituído, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo o discurso oficial em torno da “qualidade”, em particular da “qualidade total”. Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto de seus currículos, de seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. É preciso que haja uma direção política, um rumo.

As rápidas mudanças nos diversos setores sociais exigem uma análise reflexiva e crítica sobre os acontecimentos do presente e capacidade para projetar o futuro, sem perder de vista necessidades e interesses comuns. RIOS (1992, p.74), em relação a esta questão, afirma que nas nossas escolas a organização dos projetos *“pressupõe o planejamento do trabalho que temos a intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar-se é relacionar com o futuro, é começar a fazê-lo.”*

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo incluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

A responsabilidade da construção do projeto da escola não é apenas da direção; exige a articulação de uma série de ações que envolvem não só a valorização profissional do professor, através de salários e oportunidades de formação, como garantia de condições materiais de trabalho, com prédios em bom estado, materiais didáticos de qualidade e em

quantidade adequada, e módulo de funcionários preenchido. Essas ações só terão êxito se houver um trabalho coletivo que envolva toda a comunidade. Assim, a participação de todos os setores – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da Escola, dará a ela melhores condições de pressionar os escalões superiores por autonomia de recursos.

O projeto pedagógico precisa ser também um projeto cultural, afirma NOGUEIRA (1992, p. 65-66):

“O projeto pedagógico elaborado coletivamente, sob a coordenação de um ‘educador dirigente’ (pessoa que tem a tarefa de articular-se com os demais trabalhadores da Educação e com a comunidade, para recheiar de conteúdo – de conhecimento – esta escola vazia que os anos da ditadura nos legaram), comprometido com a Escola Pública de boa qualidade, não pode deixar de ser também um projeto cultural. A comunidade deve participar das atividades realizadas na Escola, mas só isto não basta. O espaço escolar deve privilegiar sobretudo os eventos e discussões, que estão mobilizando a sociedade no presente: questões de ordem política, social, econômica, nacional, etc. Todas essas questões podem ser trazidas para dentro da Escola, por meio de filmes, peças teatrais, ou de debates, palestras e mesas-redondas, com a presença de pessoas qualificadas.”

A Escola, enquanto parte de um organismo mais amplo que é a sociedade, possui autonomia relativa, ou seja, o que existe entre ela e os órgãos centrais é, na verdade, uma interdependência. E é nessa situação que os educadores são desafiados a definir suas ações, a organizar os projetos.

Para RIOS (1992, p.77): *“os projetos que se organizam nas unidades escolares atenderão às exigências específicas de cada uma delas, levando em conta sua situação peculiar, mas também estarão conectadas com outros projetos, com diretrizes que se definem em âmbito amplo do conjunto da sociedade”.*

Como vimos, *“o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais”.* GADOTTI (1997, p. 35).

Considerando isso, não devemos admitir um modelo único de projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A escola precisa ter autonomia para elaborar o seu projeto assim como para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Portanto, concebida como projeto, ela é, segundo RIOS (1993, p. 14): *“algo que se constrói com vistas ao futuro – ele aponta para algo que está por vir”*. Para a autora é no terreno das ações, das definições humanas que se coloca a questão da “auto-nomia”. O significado de autonomia remete-se para regras, leis, criadas pelos próprios indivíduos, sem constrangimento externo. Ela a concebe como projeto, como algo a ser construído num horizonte ético-político, porque diz respeito a uma ação que está no campo da moralidade.

3. Gestão Democrática da Escola

Ao longo deste estudo, várias vezes fizemos referências quanto à questão da democratização das relações numa instituição escolar. Contudo, optamos por abrir mais este parênteses, no intuito de ampliarmos um pouco mais as reflexões sobre este processo.

Muitos estudiosos debruçaram-se sobre a questão da gestão democrática da escola, mas, destacaremos as reflexões realizadas por SANTOS (1997, p. 270), o qual faz um alerta aos autores da teoria crítica pós-moderna para que sejam revistas algumas sínteses sobre as questões da subjetividade, da emancipação e da democracia, a fim de que seja identificado o que de novo possa ser considerado, para que realmente expressem a realidade do tempo presente.

O autor, ao referir-se à renovação da teoria democrática, salienta a formulação de critérios democráticos de participação política que não se restringem ao ato de votar, mas requerem uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Para

que seja possível ocorrer essa articulação, há necessidade de que o campo político seja todo redefinido e ampliado.

O campo político foi transformado pela teoria política liberal numa dimensão setorial e especializada da prática social, isto é, o espaço da cidadania, confinando-o ao Estado. Para SANTOS (1997, p. 271),

“todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. O autoritarismo e mesmo o despotismo das relações sociais ‘não-políticas’ (econômicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas), puderam assim conviver sem contradição com a democratização das relações sociais ‘políticas’ e sem qualquer perda da legitimação para estas últimas.”

A tarefa da nova teoria democrática constituirá em repolitizar a prática social de modo global, bem como o campo político resultante, o qual permitirá o surgimento de formas novas de opressão e de dominação assim como, concomitantemente, florescerão novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania.

Um plano estratégico de participação supõe, além do Conselho de Escola – canal importante de participação – outras medidas como: *“a autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública; abertura de canais de participação pela administração e transparência administrativa, isto é, democratização das informações.”* (GADOTTI & ROMÃO: 1997, p. 47)

3.1 Conselho de Escola

O Conselho de Escola, o qual já é realidade em Estados e Municípios de todas as regiões do país, consitui-se de um colegiado, normalmente formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários, e que vem sendo também um instrumento de gestão da própria escola. As atribuições dos Conselhos de Escola, o seu funcionamento e a sua composição, dentre outros aspectos, são determinados

pelo Regimento Escolar. Ainda que as linhas gerais sejam definidas pelo Regimento, cada Conselho de Escola pode, se achar necessário, elaborar um regimento interno, estabelecendo normas relativas à convocação de reuniões ordinárias e extraordinárias, à eleição de seus membros, à dinâmica das reuniões, à tomada de decisões, ao tempo de duração das reuniões, ao horário em que elas serão realizadas, à substituição de algum membro que deixe de comparecer às reuniões, etc.

Observa-se, ainda, que a elaboração do Regimento Interno deve sempre estar em consonância com a legislação em vigor e observar as normas dos respectivos Conselhos e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Outro aspecto a ser mencionado, refere-se às funções que os Conselhos de Escola podem desempenhar: consultiva, deliberativa, normativa e fiscal. As mais frequentes são as atribuições de natureza consultiva e deliberativa. A menor ou maior participação dos membros no Conselho irá depender da natureza do mesmo. É nele que os problemas devem ser discutidos e as reivindicações educativas serão analisadas para, se for o caso, e dependendo dos encaminhamentos e da votação em plenário, serem aprovadas e remetidas para o corpo diretivo da escola que se encarregará de colocá-las em prática.

Os colegiados ou conselhos, em qualquer nível, têm sido alvo das mais diversas reações: “há os que vêem neles uma ameaça; outros os aceitam mas tentam fragilizá-los pela burocratização; outros ainda os aceitam, mas não os percebem como instrumentos eficientes e eficazes contra as administrações personalistas e autoritárias; e finalmente, há os que os defendem como a única possibilidade de democratização escolar, desde que tenham competências deliberativas e normativas.”⁴

⁴CONSED. Gestão Democrática do Ensino Público, p. 15.



São inúmeras as justificativas dos que vêem os Conselhos como ameaça ou dos que não os percebem como instrumentos eficientes e eficazes contra as administrações personalistas e autoritárias, e daqueles que os defendem como única possibilidade de democratização da gestão escolar. Estes últimos, desde que os Conselhos tenham competências deliberativas e normativas, acreditam nas potencialidades transformadoras das decisões coletivas, pois vêem o colegiado como canal institucional de decisões.

No entanto, especialmente num país de pouca ou nenhuma tradição democrática, o funcionamento de coletivos democráticos, eficientes e eficazes, em qualquer nível ou âmbito das relações sociais, apresenta uma série de dificuldades ⁵: uma delas refere-se ao universo do colegiado o qual, dependendo de sua dimensão, há que se recorrer à representação.

De maneira geral, os representantes escolhidos, com mais facilidade de se expressarem e com opiniões mais definidas, com ou sem conselho, fazem sua voz ser ouvida.

Os que têm mais dificuldade nesse nível, permanecerão sem espaço para falar e sem treino de auto-expressão.

A segunda dificuldade relaciona-se ao fato de que os representantes, dificilmente ouvem os representados para emitirem suas opiniões nos conselhos: por falta de tempo, pelas dificuldades inerentes à representação de um número grande de pessoas ou pela inibição que os representantes de opiniões definidas e explicitadas com competência, impõem aos representados de opiniões hesitantes ou mal expressas. Com honrosas exceções, como as que se dão no interior das instituições fortemente articuladas, com tradicionais formas institucionais de representação, dificilmente, como no caso das escolas, a difusa e escassa articulação dos membros da comunidade se fará audível nas decisões escolares. Ainda uma

⁵ CONSED. Gestão Democrática do Ensino Público, p. 16.

outra dificuldade se apresenta como a que trata do caráter consultivo da maioria dos conselhos, que pode ser um mero álibi legitimador de decisões autoritárias e um inibidor da participação.

A superação dessas dificuldades só poderá ocorrer pela via de sua experimentação concreta, do mesmo modo que não há como ensinar democracia teoricamente, mas apenas por sua vivência e experimentação.

“Do modo como está instituído hoje em vários sistemas de ensino do país, o Conselho de Escola fica, quase sempre, na dependência da vontade política do diretor para funcionar adequadamente, de maneira a servir como veículo de democratização da escola. Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, fazendo parte (supostamente) da direção, o diretor da escola (...) acaba por ‘montar’, ele próprio, um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades”. (PARO: 1997, p. 102)

O autor vê a necessidade de um sistema em que a direção fosse exercida por um conselho, em que o diretor perderia, em consequência, o papel autoritário que tem hoje, sendo apenas um de seus membros que, com mandato eletivo, assumiria por certo período a presidência desse colegiado diretivo, mas dividindo entre os seus membros a direção da unidade escolar. Isto implicaria ser o colegiado, e não seu presidente, o responsável último pela escola.

“A instalação de um conselho de escola, construído por representantes eleitos pelos vários setores da escola, com efetiva função de direção em regime de cooperação entre seus membros, parece ser uma medida que avança bastante no sentido de superar a atual direção monocrática da escola pública.” (PARO: 1997, p. 103)

3.2 Participação: habilidade a ser aprendida

No Brasil, na década de 70 e de 80, os velhos movimentos sociais, conheceram um destacado florescer de NMSs (Novos Movimentos Sociais) ou de movimentos populares. Sobre esta questão muitos autores realizaram estudos, e dentre eles SANTOS (1997, p. 265), que assim define os movimentos populares no país:

“Provavelmente, devido ao caráter semi-periférico da sociedade brasileira combinam-se nela movimentos semelhantes aos que são típicos dos países centrais (movimento ecológico, movimento feminista – ainda que as reivindicações concretas sejam distintas), com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas (comunidades eclesiais de base, movimentos dos sem-terra, movimentos dos favelados) (...)”

Os NMSs denunciam de modo austero e incomum, os excessos de regulação da modernidade, isto é, as formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como a guerra, a poluição, o racismo, o machismo ou o produtivismo. Segundo SANTOS (1997, p. 258), *“essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade no seu todo.”* As implicações decorrentes desses movimentos foram analisadas por Santos dentro de um contexto bastante amplo.

Recorremos ainda a LIMA (1997, p. 284), para destacar a relevância da educação para a democratização e a participação. Ele analisou os condicionantes relacionados à participação numa democracia direta e participativa, constituindo-se em modelos que vieram contrapor-se às teorias da democracia formal e representativa. A importância atribuída às primeiras, refere-se aos reconhecimentos de seus efeitos em termos de democratização do processo de decisão e de redistribuição do poder. Sublinhou, também, o valor intrínseco da participação como processo de socialização para a democracia, isto é *“atribuiu à participação cívica uma importante função educativa.”*

Em nosso meio, a temática sobre participação tem ocupado, atualmente, grande parte dos espaços de questionamento e reflexão, no contexto social mais amplo e no contexto específico da educação. Além disso, ganhou lugar no debate acadêmico e público, constituindo-se em um constante desafio e em um convite para o pensar e repensar esse conceito.

Essa relevância deve-se à ênfase no processo de democratização das relações sociais na família, na escola, na sociedade, resultado da evolução socio-econômica e político-cultural que vem sofrendo nosso país ultimamente.

O fenômeno social da participação ganha novas e variadas formas concretas de ação, no contexto de uma sociedade democrática, o que confere ao conceito participativo um caráter polivalente e, ao mesmo tempo, polêmico.

A abrangência, importância e significância do conceito de participação, e as diversas formas de entendê-lo, merecem uma reflexão crítica. Para melhor esclarecermos esta questão, recorremos a Abramowicz e Barroso. Pela ótica política, ABRAMOWICZ (1994, p. 36) concebe a participação como qualidade, fundamentalmente, como qualidade política:

“só tem qualidade política o que é criado pelo homem, histórica e culturalmente. Se a qualidade política trata dos fins e conteúdos da vida humana, de sua participação, da arte de viver, o cerne da criação política é o fenômeno participativo.”

Participação como processo histórico de conquista da autopromoção, significa não esperar que aquela venha de cima para baixo, mas compreende o *“desenvolvimento de uma organização comunitária, o desenvolvimento da consciência crítica, o planejamento participativo, a administração autogestionária, além de outros fatores.”* (ABRAMOWICZ: 1994, p. 37).

Sob o ponto de vista epistemológico, a autora considera a participação como uma conquista, que implica em *“construir o conhecimento, reintegrá-lo, recriá-lo. Participar exige criação permanente, reflexão conjunta, compartilhar interesses na ação.”* (ABRAMOWICZ: 1994, p. 37). A autora, parte da ótica epistemológica para refletir o conceito de participação sob a ótica educacional, a fim de salientar a importância de se educar através e para a democracia, valorizando o diálogo permanente e a participação ativa, criativa

e crítica. E diríamos, sempre com o intuito de promover o homem, sua liberdade, dignidade e humanidade.

A postura democrática não significa que ela seja espontaneísta, pois a participação é compatível com organização, à medida que autoridade e poder também são compatíveis com participação, desde que o poder seja democrático. A participação, nesse caso, se faz pelo diálogo democrático; não é imposta, mas responde às necessidades reais e sentidas dos sujeitos. É uma construção conjunta.

Barroso (1995) nos apresenta subsídios para análise das diversas variáveis intrincadas no processo de participação na gestão das organizações educativas. Para o autor o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação”, esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal fato, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “atores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc. Assim, sob o conceito amplo de “participação” misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios.

São três os tipos de medidas, propostas por Barroso, presentes nos vários processos que, nos últimos anos, marcaram a evolução do “Estado educador” centralizado.

A primeira medida trata da descentralização da administração da educação, destinada a assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política educativa local e na gestão do sistema das escolas individualmente consideradas; a segunda, diz respeito à gestão centrada na escola, onde ocorre a devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas. Isto acarreta um reforço da autonomia da escola e a sua abertura à participação dos representantes

dos pais e de outros elementos da comunidade; e a terceira, refere-se ao desenvolvimento de uma gestão participativa nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisões e nas modalidades de funcionamento da organização.

Esses três processos, quase sempre têm sido considerados, de um modo antagônico e concorrencial, em relação à redistribuição do poder que estava concentrado na administração central. Quando ocorre, por exemplo, o aumento de participação de um dos grupos, é obtida às custas da marginalização ou diminuição da influência de outros grupos, sem que se adotem estratégias complementares que preservem o equilíbrio entre as três modalidades de participação acima referidas.

Assim, o aumento da participação de um dos tipos, é feita com a diminuição do poder de outro(s) tipo(s). O conflito subjacente aos processos de redistribuição de poderes entre o centro e a periferia do sistema é que tem caracterizado, principalmente nos últimos anos, a evolução da administração da educação em vários países (dos Estados Unidos e Canadá à Austrália e Nova Zelândia, passando pela maior parte dos países europeus), que não é vista por muitos estudiosos destes temas, como um processo acidental e inocente.

Barroso (1995) nos informa que vários são os autores que, com olhar crítico na análise da administração educacional, denunciam uma certa “hipocrisia” que parece existir por parte do poder político central, na adoção desencontrada destas medidas de descentralização, gestão centrada na escola, na adoção de uma gestão participativa.

Essas medidas portanto, não passariam de mera retórica liberalizadora, necessária para preservar, sob a aparência de um processo de devolução/participação, o controle, por parte do Estado e da Administração Central, do funcionamento do sistema e a garantia da adequação dos resultados aos seus objetivos.

Evidencia-se que essas medidas só poderão ser tomadas pelo poder político, a longo prazo. Contudo, são importantes e servem de referência quando se pretende contribuir para o desenvolvimento, nas escolas, de processos de gestão participativa. Mas, para isto, é importante considerarmos os fundamentos teóricos de sua concepção e a dimensão social e política de sua aplicação. É importante também, para que haja êxito, um meio propício ao seu desenvolvimento nas escolas. Tal meio é denominado por Barroso como “cultura da participação”. O autor explicita a questão da gestão participativa e seus atores, possibilitando-nos uma visão mais abrangente sobre esse conceito, bem como sobre a necessidade de se desenvolver uma “cultura da participação” na escola. Para o autor, *“no domínio das teorias da administração em geral, a ‘gestão participativa’ corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”*. (BARROSO: 1995, p. 214) Entretanto, lhe pareceria mais ajustado o termo “gestão participada”, pois põe a tônica no fato de que, para possibilitar a participação (isto é, “ser participativa”), a gestão tem de ser, em si mesma, participada.

A gestão participativa, no quadro da evolução das teorias da administração, tem sua origem no “movimento das relações humanas” que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na Western Electric’s Hawthorne, nos Estados Unidos. Estes estudos e a investigação que se lhes seguiu, mostraram a importância do “fator humano” nas organizações, relativizando assim a idéia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na “organização científica do trabalho”, como defendiam Frédéric e seus seguidores, desde o princípio do século.

Entretanto, ocorreu lentamente o fato de se dar como adquirida, a importância dos sentimentos e dos fatores afetivos e psicológicos para explicar o comportamento dos indivíduos nas organizações. Aos poucos foram sendo introduzidas modificações nos processos de gestão nas empresas e outros serviços, de acordo com esses princípios.

Nos finais da década de 60, até meados da de 70, ocorreu uma aceleração no desenvolvimento de formas de gestão participativa, na Europa, onde, por efeito de movimentos políticos e sociais diversos, os trabalhadores e suas organizações sindicais passaram a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão que levaram à introdução de diversas formas de “cogestão” em muitas empresas e as experiências “autogestionárias”.

A partir da década de 80, apareceram múltiplas propostas de “estruturas e processos de participação”, no quadro de uma profunda modificação dos princípios e métodos da gestão empresarial.

Nas escolas, também se assistiu a um movimento idêntico, embora só recentemente se tenha generalizado o conceito. Barroso (1995) destaca a contribuição dos estudos realizados no domínio das “escolas eficazes” em Portugal, além da própria evolução das teorias de organizações e da administração educacional.

Esses estudos foram realizados a partir da década de 70, e mostraram a importância dos fatores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Entre esses fatores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovia a participação dos professores na planificação das atividades, o trabalho em equipe, formas de gestão colegiais, e uma “cultura do reforço mútuo” na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional.

BARROSO (1995, p. 217), fez uma análise detalhada das razões que justificaram o envolvimento de cada um desses atores na gestão escolar bem como funções e atribuições que cada ator devia desempenhar. Em relação ao envolvimento dos profissionais professores, destacou várias razões como:

- “quando se fala em gestão participativa, fala-se no envolvimento das pessoas da escola, e, em primeira instância, o dos professores;
- eles constituem, em princípio, uma força de trabalho altamente especializada e qualificada (...);
- como na organização da escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo, aos professores são atribuídas uma série de tarefas no sentido pedagógico e educativo, assim como: definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto;
- a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, ocorridas nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como um gestor de situações educativas”.

Para que sejam estabelecidos novos moldes de relações entre a escola e a sociedade, é preciso investir na figura do professor, valorizando o seu trabalho. Atualmente, os professores encontram-se diante de vários paradoxos. Por um lado, são vistos com desconfiança e acusados de profissionais medíocres por possuírem uma formação deficiente; por outro, são inúmeras vezes reconhecidos retoricamente e considerados como “*elementos essenciais para a melhoria do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada*”. (NÓVOA: 1994, p. 31)

A crise de identidade dos professores poderá ser enfrentada a partir da rejeição das tendências de considerá-los apenas como executores de pacotes curriculares previamente elaborados, desconsiderando a criatividade e sobrecarregando o seu cotidiano com atividades que lhes impedem a reflexão e a produção de práticas inovadoras, isto é, “*a partir de uma*

dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós que controlamos o nosso próprio trabalho”. (NÓVOA: 1994, p. 28).

Um outro fator a considerar refere-se ao poder das famílias e das comunidades, observamos que, no decurso da história, as mesmas viram-se afastadas da educação ministrada nas escolas. Algumas razões fizeram com que esse processo fosse sendo implantado, ou seja, a ignorância dos pais, os maus costumes das famílias, a influência nefasta do meio social, etc. Posição assumida pelos professores que delimitavam a sua condição de especialista, contra os pais (àqueles que também exerciam funções educativas). Uma outra estratégia para afastar as famílias das classes populares das decisões em matéria escolar, constituía-se na *“adoção acrítica de teses do fatalismo sociológico ou cultural, que serviram muitas vezes como uma espécie de discurso de legitimação de certos professores para continuarem a levar a cabo práticas pedagógicas socialmente discriminatórias. ...”* (NÓVOA: 1994: p. 30).

A escola precisa repensar a sua própria ação e a forma como contribuir para aumentar ou para diminuir as desigualdades sociais. Ultimamente, os projetos inovadores e transformadores têm procurado, na maioria das vezes, investir positivamente nos poderes das famílias e das comunidades, por uma democratização de sucesso e por uma participação efetiva de todos os segmentos sociais na vida das escolas.

Em relação aos membros do pessoal não docente, embora exerçam uma atividade desqualificada, deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Barroso (1995), visualiza a necessidade de uma reconversão das tarefas e dos perfis desses profissionais. Essa reconversão deve ir no sentido da sua maior especialização, na redução de seu número e na diversificação das suas competências e qualificações.

Até que não se concretizem essas idéias, há necessidade de os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrarem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho.

Considerando o envolvimento dos alunos, observamos que a maior parte das obras, que tratam especificamente da “gestão participativa” nas escolas, não valoriza suficientemente, o papel desempenhado pelos mesmos.

Em muitos setores ligados à administração da educação, ainda é dominante a concepção de aluno como “produto” do trabalho do professor e da atividade da escola. Esta concepção está ligada aos modelos e práticas tradicionais de ensino, que concebiam o professor como “oleiro” e os alunos o “barro que ele moldava”. Ainda, é necessário analisar as perspectivas neo-liberais recentes, as quais vêem o aluno com um “cliente” e o professor como um “prestador de serviços”.

Nessas duas concepções descritas por Barroso, os alunos são sempre vistos como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo, não fazendo, portanto, sentido falar em participação na gestão, mas o correto seria encará-los como se fossem “trabalhadores”.

Numa concepção pedagógica mais atualizada os alunos não são objeto de formação, mas sujeitos de sua formação e por meio de sua auto-atividade, constroem os seus saberes: fazer e ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento adequados a uma vida saudável e feliz.

Assim, à escola não compete produzir “alunos-formados”, mas produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afetivo, moral, etc.). Nesta

atividade professores, outros adultos e os próprios alunos são todos “produtores”, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.

Do ponto de vista da gestão participativa, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas é uma aprendizagem de “cidadania”, mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas é uma condição essencial para a própria aprendizagem. É dada a oportunidade aos alunos de usufruírem uma vivência democrática responsável, possibilitando-lhes desenvolver o seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores.

Convém ressaltar a posição em relação à participação dos discentes, sintetizada por LIMA & AFONSO (1990, p. 32):

“A consensualidade discursivamente obtida em torno da participação dos actores educativos, designadamente dos alunos, não tem outrora expressão que não a discursiva, mesmo quando esta tenha sido traduzida por lei e se manifeste prolixamente em preâmbulos, artigos e parágrafos da legislação em vigor. Mesmo entre os adeptos da participação discente parece situar-se actualmente numa encruzilhada – ora se destaca o valor intrínseco e formativo (socializado para a participação, educação para a democracia, educação cívica, etc.), ora se cede objectivo (unilateralmente definidos) de racionalização, de eficácia e de eficiência que logo a tornam supérflua, quando não contraditória. Reduzida a tecnologia pedagógica, aparentemente sem conteúdo político, a participação discente pode redundar numa forma de participação manipulativa e de endoutrinação. Encarada na perspectiva política, traduzida em termos de governo da instituição escolar e de poder de participação no processo de decisão, a participação discente poderá vir a ser remetida para lugar secundário face à distribuição de poder que outros actores educativos, mais influentes, não deixarão de acautelar”.

Não só a participação discente exige uma avaliação mais detalhada para compreensão dos aspectos que dificultam a sua concretude, mas também as questões que envolvem a escola democrática, a gestão democrática e a participação do educador e da família.

3.3 Autonomia também se constrói

A autonomia, ao lado da cidadania, são consideradas, atualmente, como categorias

estratégicas de construção de uma sociedade melhor. Para isso, é preciso que todos se organizem efetivamente no sentido de, ao construir a sua autonomia pessoal, conquistar uma emancipação social, ou seja, reconhecendo que *“a cidadania é a reivindicação e reconhecimento por parte de um sujeito dos seus direitos e responsabilidades diante de um determinado poder.”* (GARRETÓN: 1997, p. 136), e a autonomia, segundo CASTORIÁDIS (apud GADOTTI & ROMÃO: 1997, p. 45) *“seria o domínio do consciente sobre o inconsciente e que o inconsciente é o discurso do outro”*.

Assim, o sujeito tendo domínio de suas próprias ações, saberá discernir o que é bom para si e para o outro, e cômico de seus direitos e deveres, exercerá melhor sua cidadania.

A questão da autonomia continua suscitando estudos e discussões, pois a escola pública permanece presa a estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, sujeita a ações disformes e mutantes.

Reverendo a Constituição de 1934, a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, observamos que ela estabeleceu alguns pontos importantes como: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados; etc. Mas, o governo ao assumir novas atribuições educacionais, exerceu uma profunda centralização de competências. A autonomia dos Estados e dos diversos sistemas educacionais acabou ficando limitada.

Nessa mesma década, um grupo de educadores, dentre eles: Álvares de Azevedo, Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Lourenço Filho, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova., com idéias de reconstrução educacional. Contudo, a questão da autonomia da escola não se apresentava claramente.

Encontramos em WARDE (1992, p. 83) a síntese relativa a essa questão:

“Os pioneiros da educação nova aproximaram-se do assunto, mas de forma ainda bastante difusa, mesclando-o com questões relativas à liberdade de ensino, pensado por eles de modo bastante assemelhado ao de liberdade de cátedra e a administração descentralizada, identificada com a municipalização, no caso do ensino primário”.

Nas décadas de 50 e 60 houve, por parte dos educadores, reivindicação relativa à autonomia da escola, direcionada às questões pedagógicas, como tentativa de solucionar o problema dos altos índices de evasão e repetência da escola primária; à perda da qualidade do ensino médio; e à burocratização das medidas administrativas. A idéia de autonomia escolar estava ligada à qualidade de ensino da unidade escolar e não da rede escolar comum. Foi concedida aos educadores uma certa liberdade, para rebaterem a dominância das ações administrativas e das influências políticas, degeneradas por meio de projetos, essencialmente, técnico-pedagógicos. E o significado de autonomia de Escola Pública seria o de inovação pedagógica. Naquela época os estudos sobre a questão da quantidade (relativa ao número de vagas), nas escolas, resultou em posições contrárias do seu aumento, por considerarem-no desordenado e desqualificado.

A década de 70, apesar de estar sob égide da Lei nº 5692/71, que propugnava a autonomia da Escola e a descentralização administrativa no âmbito da Educação, assistiu, em relação aos sistemas de ensino, a culminância do processo de centralização administrativa. Em São Paulo, a reorganização da Secretaria da Educação, acrescidos dos Regimentos Comuns das Escolas de 1º e 2º graus e da redistribuição da rede física, enfeixam estratégias acionadas, que inviabilizavam propostas de autonomia das escolas.

Além disso, como se encontrava em pleno período de transição democrática, a década de 80 foi um momento forte na afirmação dos direitos, na retomada da consciência dos mesmos e da integração social dos setores populares. A qualidade da educação, também foi perpassada por essas dimensões mais ricas. Passamos por um processo de redefinição da qualidade na educação e da qualidade do nosso saber - fazer profissional. Ainda no final desta

década, investiu-se em reformas de currículos, injetou-se em vários tons na nova L.D.B e deu-se toda ênfase à relação entre democracia, cidadania, conhecimento e consciência; aflorando assim o debate em torno da questão da autonomia da Escola, uma vez que

“o problema central que imediatamente se opunha era o da conquista por parte das escolas, de liberdade de ação e decisão em relação aos órgãos superiores da administração, mas, também, o da maior independência da chamada ‘comunidade escolar’ ante o diretor da escola. É compreensível, assim, que o Conselho de Escola tenha quase se transformado em sinônimo de autonomia pleiteada”. (WARDE: 1992, p.85).

O tema da autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988, que institui a “democracia participativa” e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder “diretamente” (Art. 1º). No que se refere à educação, essa Constituição estabelece como princípios básicos: “o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público”. (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

Nos anos 90, persistiram os desafios da qualidade de ensino e da autonomia da Escola.

Um reexame sobre a autonomia da Escola elaborado por AZANHA (1993, p. 37-46), contendo a trajetória das variações do significado da palavra “autonomia” em alguns documentos importantes na história da Educação brasileira, particularmente em São Paulo, vem mostrar-nos que a partir de 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros de Escola Nova” esta questão já começou a ser analisada, como mencionamos anteriormente. Algumas orientações resultantes desse trabalho foram elencadas na tentativa de explicitar melhor as implicações decorrentes da autonomia da escola:

a) os profissionais da educação deveriam perceber que a única defesa contra os pacotes “orientadores” de órgãos centrais, é o exercício da autonomia escolar;

- b) numa rede escolar, a autonomia de cada escola não exime a Administração do Sistema de Ensino da responsabilidade de fixar as diretrizes e as metas de uma política educacional. A inexistência de autonomia e responsabilidades, claramente, definidas pelas escolas, permite que a Administração regule em excesso, enquanto as escolas ficam imobilizadas aguardando as ordens;
- c) não pode ser responsável perante o seu próprio trabalho quem não tem nenhuma autonomia de decisão;
- d) as escolas públicas encontrarão o seu verdadeiro caminho, apesar dos eventuais erros, se eliminarmos a imensa e confusa interferência tecnocrática e administrativa que até agora vem tolhendo a sua ação e o seu relacionamento com as comunidades a que pertencem;
- e) a simples conquista da autonomia administrativa e didática fixada num regimento próprio, não deve iludir os profissionais da educação, pois este é apenas um momento de um projeto pedagógico mais amplo, que é a verdadeira razão de ser de uma escola democrática;
- f) a autonomia do educador – por paradoxal que possa parecer – é hoje um momento histórico de busca democrática, um comprometimento total com o ideal democrático de educação;
- g) o fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, e, por isso mesmo de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas;
- h) dado os atuais esforços em benefício da autonomia escolar, convém refletir sobre o risco que há na transformação da autonomia da escola num complicado processo de burocratização da vida escolar. Esse risco existirá se não houver um preparo adequado do magistério para

conviver, sem novas aflições, com novos procedimentos que visem à modernização das rotinas da vida escolar;

i) é preciso uma clara consciência, por parte da Administração Estadual, de que a autonomia não é algo a ser implantado, mas, sim, a ser assumido pela própria escola. Não se pode confundir ou permitir que se confunda a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa;

j) a mudança das práticas escolares não é uma simples questão de levar novas tecnologias ao magistério. Como elas estão ligadas a uma mentalidade vigente, a busca da autonomia poderá ser, em cada Escola, uma oportunidade de revisão dos compromissos do magistério com a tarefa educativa.

Ao analisar o processo de reforço da autonomia das escolas no contexto da territorialização das políticas educativas de Portugal, BARROSO (1996, p.9) entende que esse processo *“desenvolve-se no contexto mais amplo de medidas política educativa que, em vários países, procuram resolver a crise da governabilidade do sistema de ensino”*. Para o autor esta crise enquadra-se naquilo que HELD (apud BARROSO: 1996, p.9) denomina de *“teoria do governo sobrecarregado”*, devido à complexidade de fatores de várias ordens como:

“o crescimento exponencial do sistema educativo; a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social e cultural); a quebra da confiança na transição entre educação e emprego; as restrições orçamentais decorrentes da crise econômica; os disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado”.

Segundo o autor, tem havido a tentativa, por parte de vários países, de reagirem a esta crise, implementando uma alteração significativa do papel do Estado, nos processos de decisão política e de administração da educação. Essa alteração dos processos de administração do sistema educativo é sintetizada por BARROSO (1996, p.9) deste modo:

“(...) essa alteração vai no, sentido de transferir poderes e funções no nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais de alunos) como parceiro essencial na tomada de decisão. Embora este movimento decorra sob o signo da descentralização e da desburocratização, as medidas tomadas fogem à dicotomia tradicional (centralizado /descentralizado) e configuram soluções mistas e diversificadas, muitas vezes de sentido político oposto”.

Alguns autores preferem falar de “territorialização” das políticas e da administração da educação, para designar as várias modalidades de descentralização, re-centralização e re-descentralização, como formas mais abrangentes, que têm caracterizado as medidas tomadas em diversos países neste domínio.

O termo “territorialização”, é utilizado por BARROSO (1996, p. 10) para

“significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovados, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos autores e a contextualização da ação política. Trata-se de um conceito difuso que traduz uma realidade complexa e global da transformação das relações entre o Estado e a Educação, nos finais deste século e que não se esgota na dicotomia tradicional entre centralização e descentralização”.

Ao analisar esta questão, o autor considera o fenómeno da territorialização como sendo essencialmente político, que constitui-se num conjunto de opções a serem legitimadas entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local .

A compreensão dessa questão da territorialização merece estudos mais aprofundados, portanto não se esgotam com essas reflexões. Outras variáveis, dentre elas as políticas, são pertinentes a esse o processo, mas não serão objeto de nosso estudo.

No entanto, alguns aspectos sobre a constituição da autonomia precisam ser ordenados, como aqueles que se referem aos conceitos da palavra “autonomia”.

Muitos são os aspectos conceituais dessa palavra porém, referimo-nos no presente estudo ao que exprime

“um certo grau de relatividade, ou seja, somos mais ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com as suas próprias leis”. (BARROSO: 1996, p. 17).

Este conceito, uma vez aplicado nas escolas, resultou em dois tipos de influências: uma mais antiga, de natureza jurídico-administrativa (trata-se da autonomia administrativa e financeira) e outra, mais recente, que decorre de uma abordagem sócio-organizacional da instituição escolar (denominada de autonomia decretada). Quando reconhecida, se traduz sempre num conjunto de competências (definidas normativamente) que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e aplicação de recursos. Esta autonomia presente no sistema público de ensino ou em uma rede de escolas privadas, sob a tutela de uma única mantenedora, é sempre relativa pois é condicionada, quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer, eventualmente, pelo poder local no quadro de um processo de descentralização.

Esse tipo de autonomia “decretada”, imposta às escolas, embora se constituísse em domínios mais ou menos amplos, não constituíram em formas de auto-governo nas escolas. Como BARROSO (1996, p. 20) também defendemos a criação de espaços, no sentido de que a autonomia possa ser construída *“privilegiando uma perspectiva sócio-organizacional, em que a autonomia é vista como uma propriedade constituída pela própria organização social, que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios”*.

Resultam do processo de autonomia nas escolas os seguintes desafios: para a Administração, conseguir que as escolas vejam na autonomia uma vantagem; para as Escolas,

fazer com que a Administração veja o esforço da autonomia como um imperativo. Essa interdependência requer vontade política por parte da administração, compromisso e envolvimento por parte da comunidade.

Ainda o autor estabelece um conjunto de princípios orientadores de um programa de reforço da autonomia das escolas, no sentido de alargar as competências das escolas na sua organização, gestão e funcionamento e criar condições para o desenvolvimento de uma cultura de autonomia.

O texto “Autonomia e Gestão nas Escolas” do qual extraímos considerações importantes, constitui-se de uma síntese do estudo prévio realizado em Portugal, para execução de um programa de reforço de autonomia das escolas. Nele encontramos, além dos princípios citados acima, as estratégias e as propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas.

Em relação à autonomia financeira, como em qualquer outra atividade humana a questão do suporte financeiro é decisiva na educação e um instrumento de poder importante. Daí a grande dificuldade em

“distinguir, entre os muitos obstáculos que têm sido levantados a autonomia financeira das escolas, quais deles constituem dificuldades reais e quais são apenas resultado da resistência dos dirigentes e burocratas que atuam em nível central e que, certamente, perderão uma boa parte do poder que hoje dispõem, se houver uma efetiva transferência de recursos para a escola.” (MELLO: 1993, p. 141)

Para a autora, não se trata de uma transferência esporádica de recursos, previamente endereçados a certos tipos de despesas e que em geral são inexpressivos diante do custo global da escola. O conceito de autonomia financeira deve ser muito mais amplo. *“Trata-se de criar mecanismos pelos quais a escola possua seu próprio orçamento, transferido em montantes globais e gerencie esse orçamento, inclusive com poder para decidir quais são as despesas prioritárias, sem ficar presa a limites por tipos de despesas”*. (MELLO: 1993, p.

141). Ainda propõe a autora, que seria parte constituinte desse orçamento a despesa com folha de pagamentos, sem que, necessariamente, a escola seja a agência pagadora. Os recursos destinados a essa despesa permaneceriam como crédito do orçamento da escola, depositado junto à administração central do sistema, que faria os pagamentos de acordo com as informações fornecidas pela própria escola.

Para essa autonomia financeira, pode-se prever etapas e processos de negociação, caso não venha a ser implantada completamente e de uma única vez. Assim, as escolas teriam prazo para capacitarem-se a exercê-la.

Outro fator que deve-se levar em conta em qualquer sistemática de financiamento da escola, visando ou não a sua autonomia financeira, deveria ser regida pela combinação equilibrada de dois princípios: *“desempenho e equidade, ou seja, avaliação de resultados e compensação de desigualdades”*. (MELLO: 1993, p. 141). Essa combinação equilibrada exige uma abordagem flexível em que o peso relativo de cada um desses princípios poderia ser diferente em cada caso, dependendo de condições da escola, do tipo de meio social que ela atende, do nível sócio-econômico dos alunos e outras características consideradas relevantes.

Além disso, é indispensável a existência de informações sobre custos, o que é diferente de gastos, conforme Mello.

O problema é, portanto, mais complexo do que se apresenta à primeira vista e se não se dispuser de informações sobre custos reais por tipo de escola, com ponderações diferenciadas dependendo dos fatores que se quer considerar, dificilmente se chegará à definição de critérios que contemplem as necessidades reais de informações confiáveis sobre custos, que possibilitariam ponderar diferentemente as necessidades de cada tipo de escola e estabelecer montantes a serem transferidos, delegando a elas o controle de despesas e dos recursos para pagamento dessas despesas.

MELLO (1993, p. 144) sintetiza essa questão: *“a autonomia financeira não significa que o orçamento da escola é transferido em espécie, mas que ela sabe de quanto dispõe, conhece seus custos e tem o poder de decidir como crédito a que a escola tem direito, sendo administrado pelas instâncias centrais.”*

Um outro aspecto a ser levado em conta, conforme Mello, não diz respeito à natureza da despesa, mas à capacidade da escola em executá-la e realizar as tarefas contábeis de prestação de contas.

A escola, para o exercício da autonomia financeira, precisa contar com recursos humanos e assistência técnica. Essa capacidade é algo que pode ser criado e desenvolvido, desde que se simplifiquem os procedimentos de controle burocrático, e nada impede que a escola compre serviços de apoio nessa área, se tiver autonomia financeira para fazê-lo.

A gestão política nestes termos, envolve um permanente processo de negociação entre as escolas e suas equipes, e os órgãos financiadores centrais. A definição das necessidades e dos custos dependerá, em grande parte, da participação das escolas, mas não poderá ficar a critério apenas delas. As instâncias formuladoras e implementadoras de políticas precisam, elas também, desenvolver capacidade de gestão financeira, realizando contínuos estudos de custos e estabelecendo mecanismos de prestação de contas e auto-regulação, bem como atividades de consultoria, auditoria e aconselhamento que auxiliem as escolas a planejarem e executarem seu orçamento.

A autonomia financeira da escola modifica, portanto, a própria estrutura organizacional dos sistemas de ensino. Na medida em que se deslocam atividades de planejamento, aquisição e distribuição de bens e serviços, uma boa parte da burocracia dedicada à atividade de controle, acompanhamento orçamentário e suprimentos pode ser dispensada.

Embora esteja ocorrendo toda uma movimentação, tanto no âmbito interno dos sistemas de ensino, quanto nas demais instâncias e instituições sociais na direção da autonomia da escola, ainda não há parâmetros seguros e pode estar sujeita a riscos e modismos.

“As interrogações e dúvidas na formulação de políticas que visem atribuir maior autonomia às escolas, evidenciam não só falta de segurança técnica, como incertezas políticas quanto à possibilidade de que a autonomia possa produzir efeitos indesejáveis ou até mesmo opostos aos estabelecidos como meta final, ou seja, um ensino de melhor qualidade, com equidade.” (MELLO: 1993, p. 153).

A autora ainda ressalta que todas as experiências atuais de reestruturação das organizações, visando descentralizar e flexibilizar controles burocráticos, aumentar a autonomia das atividades-fim e valorizar resultados, têm revelado que esse não é apenas um programa técnico, mas detém poderosos componentes políticos.

Nesse sentido, a opção deve ser feita pelos órgãos centrais do sistema, pois não é apenas por meio de um processo participativo, a partir das bases, que se vai conquistar a autonomia da escola, mas pela somatória de poderes de decisão. Para que ocorra a descentralização dos sistemas de ensino e o fortalecimento e autonomia da escola, não se pode todavia, desprezar a pressão da sociedade.

A autonomia da escola tem que se *“revelar não apenas uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade e promover a equidade: Ela tem que se tornar vantajosa quanto a seus custos e benefícios políticos, em conjunturas político-institucionais concretas, nelas incluída, com destaque, à negociação permanente dos interesses presentes.”* (MELLO: 1993, p. 158).

Acreditamos que os espaços reservados para a elaboração do projeto pedagógico da escola, poderão ser aproveitados também para o desenvolvimento das autonomias individuais, sendo possível dar-lhes um sentido coletivo, na obtenção dos objetivos relacionados ao

serviço. Este poderá resultar em qualidade de ensino, desde que todos se comprometam, opinem, exerçam sua criatividade para solucionar os problemas locais.

3.4 Qualidade de ensino

No domínio da administração e gestão do sistema de ensino, assistimos atualmente a uma reabilitação da escola. Essa reabilitação passa por uma política de melhoria da qualidade das escolas que, segundo Barroso, já é visível em vários países. Para o autor, nesse contexto é importante assinalar as principais expectativas quanto às contribuições que o projeto de escola pode dar para o desenvolvimento de um gestão que objetive a qualidade de ensino.

Barroso, ao anunciar de modo esquemático algumas das áreas onde a existência do projeto de escola pode ter mais impacto, ressalta-nos que as contribuições não resultam especificamente deste, mas “*de modificações na administração e gestão em que se integra gestão centrada na escola, gestão participada, planificação estratégica, auto-análise da escola, etc.*” (BARROSO: 1992, p. 34).

Apresentamos as idéias centrais dessas contribuições devidas ao projeto de escola, conforme BARROSO (1992, p. 34-5):

- **Aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino.** A escola afirma a sua identidade na maneira como exerce as competências que lhe estão atribuídas e como gere a sua margem de autonomia.
- **Recuperar uma nova legitimidade para a escola pública.** A comunidade local, intervindo na construção do projeto de escola, pode criar um maior sentimento de pertença dos alunos à escola, e conseqüentemente dos seus grupos sociais de origem.

- **Participar na definição de uma política educativa local.** O projeto de escola deve ser elaborado tendo em vista as contribuições de cada estabelecimento de ensino para a realização dos objetivos nacionais e locais do sistema educativo. Se articulado com os projetos de outras organizações de uma mesma área educativa, pode constituir um elemento importante para a definição de uma política local de educação ao obrigar à concentração de objetivos e à coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes econômicos e culturais e as próprias escolas.
- **Globalizar a ação educativa.** Na medida em que o projeto abrange todos os domínios da vida da escola (pedagógico, sócio-educativo, associativo, formação do pessoal, etc.) pode facilitar não só a ligação entre as diferentes disciplinas, mas também a ligação entre o curricular e o extra-curricular, a educação e o ensino.
- **Racionalizar a gestão de recursos.** Resulta não só da possibilidade que o projeto oferece de coordenar atividades que normalmente decorrem em separado, mas também porque ele implica a definição prévia de prioridades, a quantificação de cursos e a otimização de recursos.
- **Mobilizar e federar esforços.** O projeto enquanto processo participado de construção de uma identidade organizativa pode contribuir para articular objetivos e atividades, preservando a autonomia relativa dos seus elementos. Deste modo ele constitui um elemento regulador das diferenças de interesses entre os vários intervenientes, permitindo mobilizar e federar esforços em torno de metas comuns.
- **Passar do “eu” para o “nós”.** O projeto de escola permite integrar os projetos individuais, e de grupo, nos projetos coletivos.

O foco da escola de boa qualidade deve ser a possibilidade de apropriação pelos alunos, do conhecimento socialmente relevante, em que o saber acadêmico, valores e tradições culturais sejam respeitados, de modo que todos se sintam identificados, ao mesmo tempo que instrumentalizados para compreender o mundo contemporâneo, co-participativo da construção da ordem democrática.

A tarefa para o alcance desses objetivos não compete apenas à escola, mas aos diferentes atores sociais diretamente interligados com ela como educadores, pais, associações, empresas, etc. Para que a escola tenha maior autonomia é preciso descentralizar as decisões. Isto implica permitir a interpretação e operacionalização local das políticas centrais e levar em conta a multiplicidade dos atores e interesses presentes.

Para concretização destes objetivos, o projeto da escola que visa a uma efetiva gestão participativa, busca coerência entre as diferentes instâncias:

“no interior da própria escola, entre os diferentes autores, respeitando identidades e valores, de modo a desenvolver o trabalho coletivo em torno de objetivos comuns; entre a escola e a comunidade, incluindo pais, lideranças, políticos, empresas, etc; e entre as demandas em nível local, regional e nacional.” (SETÚBAL: 1997, p. 128).

A qualidade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais. Implica, pois,

“um juízo de valor, mas não qualquer tipo de juízo. É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbitrário sócio-cultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos. Além disso, o conceito não é neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição de qualidade do ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.” (FRANCO: 1994, p. 81-82)

Também Franco nos mostra que os recentes documentos, estudos e pesquisas têm procurado enfatizar a necessidade de se definirem critérios e indicadores de qualidade de ensino por uma dupla ótica. Ao lado do compromisso de uma oferta qualificada em termos de proporcionar aos alunos o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e

disponíveis em nossa época, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais mais abrangentes e, por hipótese, implícitas nas novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

Para que a democratização do ensino fundamental se concretize, além da garantia de acesso e permanência de todos no processo educativo, e da criação de um espaço para a prática democrática no interior da escola, é preciso que seja oferecida, aos alunos, uma educação de qualidade. Contudo, a qualidade do processo educativo deve ser entendida como construção social, nunca como uma prescrição pré-estabelecida por um grupo centralizador pois *“qualidade e democratização se intercomplementam na construção da cidadania brasileira”*. (GRACINDO: 1995, p. 153).

Os pontos relevantes na construção da qualidade do processo educativo são: o currículo e o professor.

GRACINDO (apud NILDECOLF, 1995, p. 154) nos apresenta dois problemas sobre os conteúdos que devem fazer parte de um currículo de qualidade. Um refere-se ao *“significado cultural dos conteúdos, ... e outro ... à ideologia à qual tais conteúdos respondem. Nesse sentido é fundamental que os conteúdos sejam reais para a cultura local, possuindo significado para os alunos”*. A autora nos alerta sobre os conteúdos considerados necessários a uma postura ideológica, considerando que eles nunca são neutros; é preciso trabalhá-los com significado real. Daí a importância de selecionar e organizar metodologias adequadas, isto é, que possibilitem um aprendizado mais eficiente de modo que o aluno aprenda mais e mais depressa.

Assim, o professor ao mediar o objeto do conhecimento (conteúdos) a ser construído pelos alunos, também aprende, ou seja, enquanto ensina, aprende. Na interação estreita em que o professor busca incentivar o aluno para a conquista de sua própria autonomia, não

havendo portanto, dicotomia entre o teoria e a prática e sim “*uma estreita ligação entre a transmissão de conhecimento e a produção de conhecimentos*”. (GRACINDO: 1995, p. 154).

Como a questão da qualidade envolve uma série de fatores, entendemos que o seu conceito é relativo, cada grupo sócio-econômico cultural estabelece critérios específicos de qualidade, que possam atender a seus interesses específicos e, em cada mudança social, o critério de qualidade se modifica.

Assim, “*os critérios de qualidade só podem ser definidos após o posicionamento de quem os estabelecerá, em que fique explícito o grupo cujos interesses se pretende perceber*”. (FRANCO: 1994, p. 81). Para a autora a qualidade de ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações intelectuais. Implica um juízo de valor. Trata-se de “*um conceito fixado a partir de um arbitrário sócio-cultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos*.” (FRANCO: 1994, p. 82). Não há no posicionamento nenhuma neutralidade, sendo ele político e ideológico, podendo ser percebido tanto na definição de qualidade de ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.

A autora nos mostra que os recentes documentos, estudos e pesquisas têm procurado enfatizar a necessidade de se definirem critérios e indicadores de qualidade de ensino por uma dupla ótica. Ao lado do compromisso de uma oferta qualificada em termos de proporcionar aos alunos o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e disponíveis em nossa época, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais mais abrangentes e, por hipótese, implícitas nas novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

Nesse sentido, num estudo padronizado pelo Departamento Nacional do SENAI (apud FRANCO: 1994, p. 84) e executado pelo Instituto de Economia Industrial da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IEI/UFRJ) com o objetivo de delinear o cenário para a formação profissional do ano 2000, e que teve como informações líderes de 134 empresas que já iniciaram seu processo modernizante, os resultados apontam os seguintes atributos como os mais relevantes para o profissional do futuro: raciocínio lógico; criatividade; habilidade para aprender novas qualificações; capacidade de tomar decisões; conhecimento técnico geral; espírito empreendedor; responsabilidade com o processo de produção; solidariedade e iniciativa para resolução de problemas.

A importância da discussão e do estudo sobre a questão da qualidade de ensino deveria fazer parte da agenda de educadores, políticos, pais, enfim, de toda a comunidade, pois a tarefa de educar o cidadão com as habilidades elencadas acima é árdua e merece atenção especial de todos.

Apresentaremos, a seguir, os aspectos pedagógicos e administrativos de uma metodologia participativa, que poderão servir como roteiro para análise e posterior prática de planejamento participativo. Todavia, temos clareza de que se trata apenas de um roteiro que poderá facilitar o trabalho, mas que não deve ser seguido mecanicamente. É importante, que cada unidade escolar respeite sua especificidade, preserve a sua identidade e proceda às adequações necessárias às circunstâncias, aos novos estímulos e aos novos problemas surgidos durante o planejamento.

1. Fases do Planejamento Participativo

Todo processo de planejamento deveria fundamentar-se em três questões básicas a serem retomadas continuamente de forma dialética:

O que queremos alcançar?

"Na educação, esta questão supõe a busca de um posicionamento (sempre provisório e sempre provisório) a respeito do homem, da sociedade e da pedagogia. Trata-se de um duplo posicionamento político, para uma visão ideal de sociedade e de homem; e pedagógico, para uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter uma instituição planejada, como uma escola, por exemplo." (GANDIN, 1995, p.21).

CAPÍTULO II

A que distância estamos daquilo que queremos alcançar?

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Considerando que em um projeto pedagógico, pautado numa metodologia de participação coletiva, importa a dialogicidade para a construção do saber administrar o pedagógico e importa também o uso do método dialético nas relações de trabalho, no exercício constante da ação-reflexão, amalgamado pela questão política. Este deve ser perpassado pela questão da qualidade nas relações interpessoais que, conseqüentemente, resultará num trabalho integrador e numa prática pedagógica melhor elaborada em nível de instituição.

Muitos estudiosos teorizaram a respeito do planejamento participativo, dentre eles: Veiga (1996), Prais (1992) e Vianna (1986); contudo, analisaremos o modelo metodológico que segue a orientação de Gandin, modelo inspirado nas reflexões iniciadas pela ELAP – Equipe Latino-Americana de Planejamento, no Chile, e que serviu de parâmetro para a elaboração do Projeto Educativo Pastoral do Colégio Ômega.

1. Fases do Planejamento Participativo

Todo processo de planejamento deveria fundamentar-se em três questões básicas a serem retomadas continuamente de forma dialética:

O que queremos alcançar?

“Na educação, esta questão supõe a busca de um posicionamento (sempre pronto e sempre provisório) a respeito do homem, da sociedade e da pedagogia. Trata-se de um duplo posicionamento político, para uma visão ideal de sociedade e de homem; e pedagógico, para uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter uma instituição planejada, como uma escola, por exemplo.” (GANDIN: 1995, p.21).

A que distância estamos daquilo que queremos alcançar?

A resposta a esta questão constituirá no que GANDIN (1995, p. 21 e 22) denominou de “diagnóstico” que não é *“essencialmente uma descrição da realidade, mas faz parte de um plano que profere um juízo sobre ela. Ou seja, é proceder-se, comparativamente, ao julgamento desta realidade com aquilo que queríamos que fosse.”*

O que faremos (em tal prazo) para diminuir a distância?

Esta questão será resolvida quando forem respondidas as questões anteriores, para estabelecer o que é fundamental, necessário e possível, concretamente no planejamento. Trata-se da “programação” em que estão incluídos *“os objetivos e as políticas de ação. Os primeiros, ações que nos comprometemos a realizar, num determinado período, para atingir os fins; as segundas, princípios que regerão nossa ação no período de validade do plano”.* (GANDIN: 1995, p. 22).

Esta parte descrita do planejamento, constitui-se na “elaboração”. As outras duas são: a “execução”, ou seja, agir em conformidade com o que foi proposto e a “avaliação, que



consistem em revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

A fase de elaboração requer uma análise profunda da situação global (de mundo, da América Latina, de Brasil) na qual estamos inseridos. Significa, a partir da realidade existente, poder decidir o tipo de sociedade, pessoa humana, educação, escola que se deseja. Isto possibilitará verificar a distância entre a realidade existente e a realidade desejada e, portanto, propor ações, atitudes e normas para diminuir essa distância.

Após a fase de elaboração segue-se a fase de execução, que significa agir em conformidade com o que foi proposto. Durante todo o processo deverá ocorrer a avaliação, para que seja realizada a revisão a cada um dos momentos, de cada uma das ações, atitudes e normas, bem como de cada um dos documentos derivados. A avaliação, portanto, é a terceira fase do processo de planejamento. A etapa da elaboração deve sempre ser pensada em função da execução.

Um instrumento valorosíssimo no processo de planejamento é o “plano”. Nele são registradas as conquistas dos grupos, especialmente quando o trabalho é realizado de modo participativo. Assim, como afirma FUSARI (1990, p. 46) *“planejamento e plano se completam e se interpenetram no processo de ação-reflexão-ação da prática social docente”*, e, abrangendo um pouco mais a práxis educativa da instituição como um todo.

Transcrevemos um roteiro que orientará, globalmente, os participantes do processo de planejamento, apresentado por GANDIN (1995, p. 24-127).

“o trabalho de um grupo de pessoas (diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade) que têm um compromisso com a causa da democratização da educação escolar no país, no estado, no município e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino” (FUSARI 1993, p. 70)

Plano Global de uma Escola

- a) **Marco Referencial** { Marco Situacional
Marco Doutrinal

- b) **Diagnóstico – Necessidades**

- c) **Programação** { Objetivo
Políticas e Estratégias
Determinações Gerais
Atividades Permanentes

2. Elaboração de Planos

Durante o processo de planejamento são expressas, discutidas e elaboradas idéias que podem ser registradas por um documento de execução – o plano que, “conforme o grau de detalhe em relação ao nível considerado, poderá ser denominado de programa, projeto, operação ou outro”. (BORDENAVE: 1986, p. 73).

A elaboração de planos, isto é, a atividade de planejar na escola, por exemplo, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da mesma, ou seja, do trabalho coletivo. Por trabalho coletivo entende-se

“o trabalho de um grupo de pessoas (diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade) que têm um compromisso com a causa da democratização da educação escolar no país, no estado, no município e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino”. (FUSARI: 1993, p. 70)

É preciso que todos decidam conjuntamente o que fazer e como fazer. Portanto, tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo.

GARAUDY, apud LUCKESI (1991, p. 123), faz a seguinte advertência: “*para construir um futuro não basta estarmos atentos aos meios educativos, temos que estar atentos aos fins*”. Torna-se premente aprender a meditar sobre os fins e valores que devem orientar a educação, pois os meios serão selecionados tendo em vista os fins.

Ainda, com relação ao planejamento, algumas considerações são imprescindíveis.

Recorremos a LUCKESI (1992, p. 120 e 123), que assim se expressa:

“Necessitamos de eficiência: não eficiência para qualquer finalidade, mas eficiência que nos auxilie a dar conta das perspectivas de vida sadia para os seres humanos (...) A fim de que haja maior abrangência na consecução e nos resultados das ações educativas, os planos educacionais devem ultrapassar a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político social. O ato de planejar, dessa forma assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística do trabalho e da vida.”

Especificamente, aqui se trata do projeto político-pedagógico a ser construído no espaço e tempo pedagógico da escola, sob a ótica da ação-reflexão-ação, da prática-teoria-prática, e da síntese-análise-síntese. Esse projeto pretende atender os diversos aspectos cognitivo, afetivo-social e psicomotor na formação do homem, envolvendo os agentes educativos para interagir coletivamente, como sujeitos comprometidos e responsáveis.

Contudo, para que este projeto possa se concretizar e contribuir para a construção de um boa Escola, caberá à mesma destacar alguns fundamentos, conforme propõe SILVA (1993, p. 24)

“a) ser o centro das decisões;

b) possuir recursos e poder alocados no seu nível;

- c) *transferir responsabilidades e prestação de contas para o colegiado (equipe representativa dos diversos setores);*
- d) *oferecer salários competitivos para atrair os melhores professores;*
- e) *elaborar mecanismos de avaliação e controle;*
- f) *permitir aos pais e mantenedores o controle da qualidade de serviço educacional.”*

O plano, portanto, é a apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas, relativas à ação a realizar; instrumento de trabalho antes, durante e depois da ação. O plano permite sistematizar as análises feitas no acompanhamento da ação e na revisão final. O acompanhamento da ação é feito por interferências, mudanças e não apenas por observações. Também pode tornar-se necessário introduzirem-se ações novas, não cogitadas no plano inicial. Quanto mais complexo o plano, mais necessário reduzir a probabilidade de mudanças surpresas; quanto mais simples, mais possibilidades de não se deixar enquadrar demais.

O acompanhamento da ação tem que ser seguido da revisão dos resultados, ou seja, da comparação dos resultados previstos com os resultados obtidos. Aqui é necessário realizar uma análise crítica e sistemática dos resultados obtidos, mesmo que a ação tenha envolvido várias pessoas e que isso possa levar à uma situação de confronto. Ao término desta fase, as novas experiências estarão enriquecidas e instruídas. Sugerimos que nesta fase, proceda-se à análise dos motivos dos sucessos e insucessos, a fim de que se obtenha de cada ação conhecimentos úteis. É prudente que este procedimento seja efetuado, mesmo em situação de sucesso, pois pode ocorrer que existam forças interessadas no insucesso.

Como se pode observar, até agora não se definiram objetos, nem se relacionaram estratégias, pois o que importa é a tomada coletiva responsável de decisões e organização de

uma ação que será assumida por todos. Nesse tipo de planejamento, o problema não diz respeito

“a quem decide e a quem executa, mas refere-se aos recursos materiais e recursos humanos. Os recursos humanos são considerados sujeitos da ação, sujeitos capazes de decidirem sobre o uso de recursos materiais, e, não são considerados simples executores que podem ser manipulados e reprimidos”. (FERREIRA: 1984, p. 7).

Todos os esforços devem ser dispensados para que, durante todo o processo de elaboração do projeto pedagógico, incluindo as fases de execução e avaliação, ocorra o controle sistemático para se obter, realmente, uma eficácia desejada. VELLOSO (1994) adverte-nos a respeito de alguns cuidados a serem tomados para que outras variáveis não interfiram neste processo.

“a) Evitar o planejamento tecnocrático: (‘tipo de planejamento autoritário baseado na separação entre os que decidem e os que executam, embora muitas vezes possa estar revestido de aparências democráticas’, conforme DAMKE & DAMKE, 1990,p.15).

b) Evitar a falsa rentabilidade.

c) Eliminar o círculo opressivo.

d) Desmitificar a concepção da existência de um interesse geral.”

Contudo, neste processo de planejamento não se trata de simples montagem de planos, seu acompanhamento e avaliação, mas da articulação e organização de ocasiões e instâncias diversas de encontros, discussões, assembléias, revisões coletivas. Uma vez que a ação é prevista, assumida, realizada, avaliada e modificada mais ao longo de seu próprio desenrolar, é possível construir um projeto pedagógico voltado para as prioridades e recursos da própria Escola. Como não há separação entre quem decide e quem executa, ninguém decide sobre o que os outros farão. Compete a cada um decidir sobre as suas ações, sendo que as decisões gerais, que orientam o conjunto das ações, serão tomadas somente pelos que se

responsabilizarão pela sua execução, considerando as demais decisões particulares tomadas pelos outros.

Assim sendo, o plano em vez de constituir-se de um documento único conclusivo, subdivide-se em documentos que registram as decisões à medida que vão sendo tomadas, e serão tantas decisões quantas forem as suas instâncias e seus níveis. Em decorrência desta metodologia adotada, no planejamento participativo, os planos terão que ser tanto mais flexíveis e mutáveis, quanto mais crescer a responsabilidade assumida pelos que desenvolvem a ação. Assim, a passagem à condição de sujeitos, de todos que estão implicados na ação, equivale também à construção de sua autonomia, como tendência oposta à dependência utilizada na relação sujeito-objeto para manter a dominação.

Acreditamos com FERREIRA (1984, p. 8) que:

“não se trata de uma autonomia competitiva, que acaba repetindo os mecanismos de concentração de poder, mas de uma autonomia solidária que se integra a um conjunto e o assume como desafio. Consequentemente será elaborado, não um único plano, mas um conjunto de planos, de sujeitos autônomos, interligados e articulados, e cada um assumindo-o integralmente pelos que vão executá-lo.”

2.1 Etapas de Elaboração

As etapas para elaboração de planos de uma instituição segundo GANDIN (1994, p. 64):

- Preparação
- Elaboração do plano global à médio prazo, dele constando: elaboração do Marco Referencial, elaboração do Diagnóstico, elaboração da Programação e Revisão Geral
- Elaboração de planos globais de curto prazo

- Elaboração de planos setoriais

Preparação

O objetivo desta etapa é promover a análise dos pontos básicos de um processo científico e participativo, a fim de que aumente a motivação para elaboração do planejamento e para que ocorra eficiência nas etapas seguintes.

Para que ocorra eficiência nessas etapas, a preparação é totalmente necessária ao iniciar-se um processo mais globalizante, científico e participativo, a fim de que aumente a motivação para elaboração do planejamento. Contudo, não há necessidade de se gastar muito tempo, bastando dois ou três dias de trabalho, que devem ser utilizados com a apresentação de palestras somadas à leitura de textos escolhidos intencionalmente, devendo-se acrescentar ainda a análise em grupos e em plenário.

Elaboração do Plano Global de Médio Prazo

Marco Referencial

A compreensão do que seja o Marco Referencial (M.R.) é de suma importância para que o grupo se posicione na busca da construção de um projeto educativo que satisfaça a comunidade escolar como um todo: adequação às exigências da realidade atual e em conformidade com os interesses e necessidades da própria instituição.

O Marco Referencial (M.R.) é

“a tomada de posição da instituição, que planeja com relação à sua identidade, sua visão de mundo, sua utopia, seus valores, seus objetivos, seus compromissos. Expressa o ‘rumo’ que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos de fé, das ciências. Implica, portanto, opção e fundamentação.” (VASCONCELLOS: 1994, p. 17).

No Marco Referencial (M.R.) procura-se expressar o sentido do trabalho a ser proposto e as perspectivas para a ação compondo-se de três grandes partes:

- Marco Situacional (onde estamos, como vemos a realidade) – refere-se à análise da realidade global e local existente, em que a instituição está inserida. É *“o momento em que o grupo, por uma reflexão mais apurada, descreve e julga como percebe e compreende o mundo nos seus aspectos social, econômico, político, histórico-cultural, religioso e educacional.”* (GANDIN: 1995, p. 25). A descrição da realidade deve ser um processo participativo, a fim de que seja assumida, no futuro, bem como em todas as fases de elaboração do plano. Para que não haja perda de tempo, convém que sejam apresentadas ao grupo sugestões de questões para elaboração do Marco Situacional, as quais devem ser propostas numa linguagem aceitável, para serem analisadas; podem ser aceitas ou não, ou até mesmo reformuladas de acordo com o desejo desse grupo. Sugestões de questões para iniciar a elaboração de um Marco Situacional (vide Anexo 1).
- Marco Doutrinal (para onde queremos ir) – refere-se à realidade global desejada; expressa a utopia social, ou seja o “para que direção” o grupo irá imprimir sua ação. É o momento de expor as opções, que devem ser fundamentadas em teoria. O Marco Doutrinal (M.D.) situa-se nos fins; contém os principais critérios de orientação da instituição, isto é, trata da elaboração da proposta do “ideal” – “aquilo que é de nossa mais alta inspiração; alvo de ambições ou afetos; perfeição” (Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa) – de Homem, Sociedade e Igreja (supondo a opção de fé) e de Escola e Educação (que se almeja). Pode-se dizer que o Marco Doutrinal

“contém a utopia que, comunitariamente, se quer conseguir. É a orientação da nossa ação que surge, que vai sendo assumida por todos os que participam do planejamento. Quanto maior o número de pessoas da comunidade escolar envolvidas no processo, maior a probabilidade de sucesso.” (DALMÁS: 1995, p.31).

Algumas questões para elaboração da teoria que irá direcionar a construção do Marco Doutrinal, encontram-se no Anexo 2.

- Marco Operativo (o que nos propomos fazer) – refere-se à realidade desejada no campo da ação e, sobretudo, da instituição em processo de planejamento. Expressa a utopia instrumental do grupo. Expõe as ações (termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição, e fundamenta essas opções em teoria. O Marco Operativo (M.O.) situa-se nos meios, contudo não se trata de propor ações concretas, nem de programar, mas de enunciar os grandes posicionamentos que guiarão as ações da instituição como um todo e das pessoas. Significa propor um tipo de educação que queremos ou devemos ter em função dos Marcos Situacional e Doutrinal; traçar linhas gerais de organização da escola quanto ao seu modo de ser, a sua metodologia; e portanto, definir enfoques ou prioridades que serão sublinhados no período do plano, tudo em coerência com o Marco Doutrinal, e para realizar os ideais nele traçados. O Marco Operativo é a tomada de posição do grupo que elabora o projeto, em relação à linha de ação a ser assumida para provocar as transformações da comunidade e da sociedade. O bom andamento do processo de planejar o projeto da instituição, supõe a formação continuada dos elementos participantes. Isto pode ser construído por meio da organização de reuniões pedagógicas, grupos de estudos, cursos, assessorias. Quanto à sugestão de questões para elaboração do Marco Operativo, optou-se por proceder a uma combinação de questões sugeridas por Gandin e Vasconcellos. (vide Anexo 3).

Construção coletiva do Marco Referencial: do individual ao grupal

A estrutura básica de organização na elaboração do Marco Referencial (M.R.) pode servir de modelo e de orientação para todas as partes do Projeto Educativo.



A metodologia de trabalho para elaboração do Projeto Educativo envolve basicamente três dinâmicas: individual, grupal e plenário.

- Individual: momento em que a pessoa envolvida no projeto expressa suas opções e o seu conhecimento para o grupo. O momento individual é muito importante porque permite aos participantes opinar e provar novas alternativas, enriquecendo a síntese do grupo, além de, por exemplo, sugerir uma mudança a ser realizada para a melhoria da instituição. Portanto, após serem registradas no papel serão analisadas e discutidas, podendo, como já foi dito, serem incluídas nas idéias do grupo.
- Grupal: momento em que cada subgrupo seleciona e organiza as idéias resultantes do trabalho individual e decide sobre o conteúdo a ser proposto.
- Plenário: o momento de plenário é de globalização e de reencaminhamento quanto a métodos, técnicas e processos.

Estruturas das tarefas

A seguir, visando a facilitar a realização deste tipo de dinâmica, proceder-se-á à explicação da estrutura básica de organização do trabalho de elaboração do projeto educativo.

- a) Elaboração individual – Nesta fase de trabalho dá-se o pronunciamento reiterado de cada pessoa, não como parte do grupo, mas individualmente toma-se consciência para encaminhamento das questões; pede-se que cada pessoa responda, senão a todas as questões, ao maior número delas.
- b) Organização das respostas individuais – Implica o ato de juntar e dividir as respostas para cada grupo elaborar uma redação-síntese. Entretanto, podem-se deixar dois grupos com o

mesmo conjunto de respostas para se obterem opções de redação (com possíveis complementações de uma para outra).

- c) Formação dos grupos – Devem ser formados aleatoriamente, para evitar “panelinhas”. O grupo uma vez formado elabora a redação. É um momento de que todos participam, pois trata-se de agrupar as idéias dos participantes, sempre tendo-se o cuidado de não resumir demais, nem de utilizarem-se os “jargões”. A fidelidade das idéias de origem contribui para a garantia da idéia básica, pois como afirma GANDIN (1994, p.121):

“as decisões sobre o rumo, o esclarecimento e o julgamento sobre a prática real do grupo num determinado momento, o estabelecimento de caminhos concretos acontecerão nos pequenos grupos; será ali que todos e cada um poderão partir de saberes e opções diversas para construir o coletivo”.

- d) Plenário – Concordamos com GANDIN (1994, p. 121) que o plenário *“não é o lugar de decisão, mas o espaço para que cada pequeno grupo apresente sua contribuição”.*

VASCONCELLOS (1994, p. 21) sintetiza a respeito das atividades realizadas no plenário:

“... acontece a leitura do texto, contextualizado pelo grupo, e, algumas observações rápidas para que se confrontem as respostas de origem com a síntese, e, se expliquem as contradições encontradas, bem como eventuais pontos considerados irrelevantes.”

Pode-se, para a elaboração da síntese final, eleger entre os participantes os que desejarem fazer parte de uma comissão para redação final (de cada fase da elaboração do projeto). Este procedimento facilita a organização do trabalho e economiza tempo.

O questionamento – recurso metodológico

O recurso metodológico do questionamento, adotado na elaboração do plano pedagógico-administrativo, foi proposto levando-se em conta causar um desequilíbrio no sujeito, a fim de estabelecer um desafio que o leve a uma reflexão e produção. Entretanto,

como a pergunta não é neutra, a elaboração das questões não deve resultar em respostas equilibradas.

Convém ressaltar ainda que, para a elaboração do projeto pedagógico de uma escola, não basta repetir as perguntas sugeridas neste texto ou em outros, sobre o planejamento participativo, mas é preciso analisá-las em função da própria realidade escolar. As perguntas devem ser elaboradas de acordo com as especificidades e necessidades de cada escola.

Outra questão que se apresenta diz respeito a alguns cuidados que devem ser tomados.

- a) Não realizar trabalhos de grupos sem realizar antes trabalhos individuais.
- b) Quando for elaborada a redação de cada fase do processo, deve-se sempre *“organizar equipes de redação para liberar os grupos dos detalhes redacionais e permitir assim que se esmere na clareza e adequação das idéias”*. (GANDIN: 1995, p.64).
- c) No plenário não devem ser decididos nem avaliados os textos, pois esta tarefa deve ser realizada sempre em grupos de cinco a sete pessoas, com esquemas para ir reunindo os resultados desses grupos.
- d) Ao plenário devem-se delegar as funções de:
 - *“esclarecer os textos intermediários para que possam, depois, ser avaliados nos grupos e reorganizados;*
 - *restabelecer, sempre, a visão global do que acontece nos grupos (...);*
 - *estabelecer critérios de avaliação do que se vai produzindo.”* (GANDIN: 1995: p. 64).

A construção do projeto pedagógico, como se observa, pressupõe aparar arestas para que haja uma comunhão de idéias de transformação da realidade, visando, no mínimo, a um trabalho mais eficiente e criativo, conforme FUSARI (1993, p.70), que nos apresenta mais uma variável sobre o trabalho coletivo: *“a realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”*.

O tempo – decisão do grupo

A questão de como administrar o tempo durante a elaboração do plano depende do grupo de uma instituição que optou por adotar este modelo de metodologia. Depende ainda do preparo dos participantes, ou seja, da tomada de consciência da metodologia à predisposição em assumirem-se responsáveis pelo projeto pedagógico.

É preciso decidir, sempre, antes de cada tarefa, o tempo que vai ser dedicado à mesma; não se deve querer a perfeição de uma só vez; o correto é retornar várias vezes à mesma tarefa, para que sejam feitas novas melhorias em novas versões. Por isso, o tempo, segundo GANDIN (1995, p.64) pode ser menor:

“o tempo deve ser decidido pelo grupo de participantes com os esclarecimentos da equipe coordenadora que tem um programa global aproximado de distribuição cronológica; convém que o tempo estabelecido para cada tarefa seja mantido para um bom funcionamento do todo.”

Ressaltando-se as necessidades de tempo, na elaboração participativa de um plano global de médio prazo, ele deve ser renovado periodicamente, de três a cinco anos, para instituições de pequeno e médio porte e que todos os anos apresentam uma retomada em forma de avaliação. A questão está em decidir se este vai ser elaborado de forma concentrada, em, por exemplo, uma semana de trabalho ou usando reuniões espalhadas no tempo. Sugerimos que o tempo não seja tão prolongado para que não ocorra o desinteresse e o

desgaste dos participantes que desejam ver o projeto pedagógico concluído. Acreditamos que o trabalho deva ser elaborado num prazo de seis a oito meses, no máximo, e o cronograma organizado de modo a distribuir adequadamente as reuniões/encontros, para que o maior número possível da comunidade educativa da escola participe. Deve-se prever a duração de cada tarefa com antecedência, bem como esforçar-se para que se cumpra o prazo estipulado.

a) **Palma** Gandin sugere dois esquemas básicos quanto ao tempo de trabalho: um de forma concentrada – uma semana de trabalho, outro usando reuniões espalhadas no tempo. Cabe, portanto, à instituição escolar decidir qual é a melhor maneira de elaborar o seu projeto pedagógico.

b) **Medo / insegurança em dizer a verdade**
c) **Alienação / Ideologia (não conseguir ver os problemas)** “Por alienação considera-se a situação em que os recursos não ficam em mãos, não tem o domínio de sua própria situação, mas são levados no processo de decisão, mas são levados pelos dirigentes.”
É importante salientar que a duração e abrangência dos planos e sua relação com o tempo, vão depender de cada instituição. Quanto maior a instituição, maior será, também, o seu curto, médio e longo prazo em comparação com instituições de menor abrangência: instituições, grupos e movimentos médios e pequenos para escolas, paróquias, secretarias de educação de municípios médios e pequenos. Entendendo-se por médio prazo três, quatro ou cinco anos conforme o tamanho, a compreensão que tenha a própria instituição, grupo ou movimento, são necessários também os planos setoriais (de cada um dos setores existentes) com a mesma duração do plano da instituição e planos globais a curto prazo.

Elaboração do Diagnóstico (D)

É o segundo passo do planejamento.

“O Diagnóstico é a parte de um plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no Marco Operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da instituição), juízo este realizado com critérios retirados do mesmo Marco Operativo e, sobretudo do Marco Doutrinal (...). O Diagnóstico é o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta.” (GANDIN: 1995, p. 29).

O Diagnóstico se constitui de pesquisa e análise.

Pelo Diagnóstico, o grupo determina a que distância está a realidade da utopia, ou seja, se propõe a descobrir a real situação em que a comunidade educativa se encontra na sua aproximação ao ideal estabelecido. VASCONCELLOS (1994, p. 26) nos coloca a necessidade de identificar tanto os fatores facilitadores quanto os dificultadores para se elaborar o diagnóstico. Alguns fatores, expostos a seguir, podem atrapalhar esta elaboração.

- a) Falta de um instrumento adequado para levantar dados, não se conseguindo obtê-los corretamente.
- b) Medo / insegurança em dizer a verdade.
- c) Alienação / Ideologia (não conseguir ver os problemas). *“Por alienação considera-se a situação em que as pessoas não falam em seu nome, não têm o domínio de seu próprio destino, não são incluídos no processo de decisão, mas são faladas pelos dirigentes.”* (MOTTA: 1981, p. 73); e por ideologia, no sentido amplo, conjunto de idéias, valores e concepção que compõem, para os diferentes grupos sociais, o sentido de suas ações. No sentido restrito, o conjunto de idéias, valores e concepções que, embora componham o sentido das ações de classe dominante, são assumidas pelo conjunto da sociedade.
- d) Falta de visão da totalidade (só conseguir perceber os problemas mais próximos).
- e) Falta de tempo, para reflexão.

Há que se ressaltar que o Diagnóstico não é a descrição da realidade, contudo ele só é possível a partir desta descrição: *“se não se conhecer a realidade, não se pode realizar um Diagnóstico”* (GANDIN: 1995, p. 31); o Diagnóstico também não é o levantamento de problemas; estes somente ajudam na orientação para a elaboração do mesmo.

O Diagnóstico se constitui de pesquisa e análise.



- a) Pesquisa – levantamento de dados da realidade da instituição.
- b) Análise – estudo dos dados no sentido de captar os problemas, os desafios, bem como os pontos de apoio para o processo de transformação da realidade institucional.

Para que resulte uma boa descrição da realidade, há que se recorrer à pesquisa científica, realizando-se com esmero todos os procedimentos necessários ao levantamento de dados bem como à análise dos resultados, pois a principal finalidade deste trabalho é a transformação da realidade.

Assim, será possível verificar os avanços, os limites e as necessidades da instituição para que se elabore um bom diagnóstico, definindo-se as prioridades. (vide Anexo 4).

“A pesquisa tem o objetivo de possibilitar, portanto, a realização do diagnóstico que, especificamente aquilo que se espera [...] As necessidades nascem da dicotomia entre o que, por sua vez, junto com o Marco Referencial será a base de toda a Programação”. (GANDIN: 1995, p. 31).

Para que o trabalho de responder às questões, pelos participantes, não se transforme numa tarefa desinteressante e estafante, cada pessoa pode escolher aquelas que mais lhe interessarem, mas deve-se dar oportunidade para que responda a todas. Contudo, deve-se averiguar se há um número significativo de respostas em todos os níveis; se não houver, pode-se solicitar que mais algumas pessoas, voluntariamente, respondam, até que se tenha uma quantidade mínima para cada aspecto. As respostas devem ser registradas também em folhas de papel, utilizando-se uma para cada resposta, para facilitar a tabulação.

Uma vez elaboradas, as respostas devem ser agrupadas, resultando numa pequena síntese, em forma de redação, constituindo-se em uma visão geral da instituição. A partir desse material são elencadas as necessidades. É necessário que se proceda a uma reflexão crítica para distinguir *“necessidades reais e necessidades alienadas, (geradas de forma*

inautêntica, necessidades que na verdade não correspondem aos interesses da instituição, mas a interesses de grupos, que levam algum tipo de vantagem)". (VASCONCELLOS: 1994, p. 24).

Há que se elencar as necessidades em ordem de prioridade, tarefa que deverá ser realizada pelo coletivo da instituição e que, necessariamente, não significa que os problemas priorizados serão resolvidos, mas que haverá o máximo de empenho na sua solução.

Explicitar necessidades para GANDIN (1994, p. 99 e 100) é o centro do fazer do planejamento.

"Não se trata de sentar-se e listá-las (...) trata-se de realizar todo o processo orgânico em que, num primeiro momento, se chegue às necessidades a partir de um horizonte de teoria e de opções, e num segundo, delas se parta para determinar o caminho – o fazer diário e as atitudes a assumir. Necessidade é, realmente, a expressão de uma distância específica entre aquilo que se espera (...) As necessidades nascem da dialética entre esses dois pólos que são, por um lado, a realidade existente (...) A necessidade é descrição de uma situação ou de um estado requerido/o pela realidade para diminuir ou suprimir uma determinada distância entre o real e o desejado".

Elaboração da Programação

Uma vez concluído o Diagnóstico, o grupo se debruçará na análise das necessidades, para priorizá-las e proceder à elaboração da programação. A programação indicará os caminhos da transformação da realidade, segundo as necessidades e os interesses dos sujeitos e dos grupos sociais.

"Programar é dizer o que se fará dentre o que é necessário, levando em conta o que é possível fazer, com os recursos de que se dispõe naquele tempo de duração do plano", afirma SANDRINI (apud DALMÁS: 1995, p. 33). Portanto, trata-se da elaboração de uma proposta de ações concretas para diminuir a distância entre a realidade existente e a utopia definida.

Essas ações deverão ser executadas dentro de um determinado tempo, de acordo com as condições existentes. Há que se *“propor algo necessário, mas exequível, ou seja, possível de ser realizado dentro das circunstâncias presentes”* (DAMKE & DAMKE: 1990, p. 22).

Gandin define a programação como proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico, isto porque ele apresenta as necessidades da instituição, sendo cada uma delas a expressão de uma diferença entre a instituição como ela está e a instituição como dever ser (esse “deve ser” está expresso no Marco Operativo).

O autor nos apresenta quatro dimensões da programação, no intuito de satisfazer às necessidades segundo as suas próprias características.

1ª Dimensão: a das ações concretas a realizar (objetivos).

2ª Dimensão: a das orientações para toda a ação (atitudes, comportamentos) – são políticas e estratégias.

3ª Dimensão: a das determinações gerais (indica um tipo de proposta de ação).

4ª Dimensão: a das atividades permanentes.

Antes de passar à análise de cada um desses itens, esclarecemos que o assunto não se esgota aqui². Algumas reflexões consideradas de suma importância deverão ser levantadas em relação às quatro dimensões citadas acima.

• A dimensão dos objetivos

“Os objetivos são propostas de ações concretas que deverão ser executadas dentro de um determinado tempo e que servem para aproximar a realidade existente da desejada ou para preparar condições a fim de que essa aproximação possa acontecer (...). Os critérios básicos na fixação dos objetivos são sua necessidade e sua exequibilidade no tempo de dura-

²Sugerimos consultar GANDIN, *Prática do Planejamento Participativo*, p. 114.

ção do plano dentro das circunstâncias existentes com os recursos de que se dispõe (...)". (GANDIN: 1995, p. 36 e 37).

Estas definições expressam não só a dinamicidade do processo de planejar como sugere um certo fazer contínuo, direcionado por comportamentos e expectativas desejáveis do grupo para realização de um trabalho eficiente e maduro/produtivo da instituição.

- **Dimensão das políticas e das estratégias**

Gandin faz distinção entre objetivos, políticas e estratégias.

Os objetivos são ações concretas que devem ser realizadas em um determinado tempo; as políticas são princípios de ação, propostas para possibilitar uma direção própria a tudo o que se faz dentro da instituição. Essa é, portanto, a tentativa de abarcar de modo amplo todas as ações da instituição. Entretanto, tanto os objetivos quanto as políticas expressam prioridades ... Já, as estratégias completam o sentido das políticas. Elas são escolhidas para cada política, em conformidade com o que demonstrou o diagnóstico ser possível e aconselhável. Elas são os modos concretos de realizar, naquela realidade particular, o princípio expresso pela política (são sugestões de ações e de modos de ação propostos para os níveis diversos, todos levando à realização do princípio de ação / política escolhido). A diferença entre objetivos e políticas e estratégias reside na formulação – os objetivos devem ser programados, levando-se em conta recursos, tempo, etapas, atividades, enquanto as políticas e estratégias ficam no campo da orientação. Convém destacar ainda que: os objetivos terão sua execução sob a responsabilidade direta das chefias da instituição; os planos globais, da coordenação superior; e os planos setoriais, da coordenação do respectivo setor. Porém, as políticas e as estratégias serão da responsabilidade de cada grupo e de cada pessoa dentro da instituição.

A dimensão das determinações gerais

“... são deliberações, tomadas a partir de necessidades evidenciadas pelo diagnóstico, que obrigam a todos ou a alguma(s) pessoa(s) da instituição; são normas, regras de ação.” (GANDIN: 1994, p. 106).

As determinações gerais são necessárias para que haja unidade no direcionamento e desenvolvimento do trabalho de elaboração da programação.

A dimensão das atividades permanentes

“São propostas que objetivam manter em funcionamento (administrativo) certos serviços da instituição e não se esgotam a não ser quando cessa a necessidade vinda da estrutura da instituição ou do Diagnóstico; geram uma ação determinada, repetitiva, bem definida, são chamadas de rotinas. Elas estão presentes nos planos de curso e médio prazo.” (GANDIN: 1994, p. 106).

Além das quatro dimensões apresentadas faz-se necessário acentuar a importância da avaliação como ação contínua no processo de planejamento.

A avaliação nos possibilita analisar os avanços e os retrocessos no processo de planejar e deve permear toda a construção do projeto pedagógico para que sejam revisados ou reformulados aspectos desconformes com os objetivos, as políticas e estratégias da instituição.

Para Luckesi a avaliação é um instrumento subsidiário do projeto de ação, a qual poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação. O autor traça um paralelo entre a avaliação e o planejamento: enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. Sendo assim, quanto à crítica de percurso da ação, a avaliação pode ser de dois tipos: o primeiro, diz respeito à dimensão de próprio projeto de ação. Neste sentido, avaliação subsidia a própria produção do projeto ou o seu redimensionamento. O segundo tipo refere-se à construção do próprio projeto. Trata-se da avaliação para informar como melhorar o próprio projeto, visando

à consecução dos fins propostos. Isto implica um determinado rigor científico e técnico no processo avaliatório.

Entendemos, com Luckesi, que a avaliação é como um juízo de qualidade sobre os dados relevantes da realidade tendo em vista a tomada de decisão. O juízo de qualidade é uma das variáveis do ato de avaliar. Em lógica, juízo são afirmações ou negações sobre alguma coisa. Essas afirmações ou negações poderão incidir sobre o aspecto substantivo – juízo de existência – ou sobre o aspecto adjetivo da realidade – juízo de qualidade. Enquanto o juízo de existência é produzido numa relação direta do sujeito com o objeto, o de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado padrão de julgamento.

É importante que a avaliação esteja articulada com todas as etapas (fases) do processo de planejamento. A intencionalidade da prática avaliativa possibilita a maior contemplação possível dos ideais e interesses de uma coletividade (grupo) dentro de uma instituição, quando se almeja a construção de um projeto educativo significativo e adequado à modernidade.

Recorremos a GANDIN (1994, p. 115) para ratificar a importância da avaliação no ato de planejar: “...sem exagero pode-se afirmar que o planejamento é um processo de avaliação ao que se junta a ação para mudar o que não esteja de acordo o ideal.”

O termo “avaliação”, para Gandin, é utilizado com distintos significados ou enfoques:

- a) como diagnóstico – visa a verificar até que ponto uma determinada ação ou uma prática global são instrumento e caminho para a concretização de uma idéia, de um valor;

- b) como controle – significa verificar se um produto ou uma ação correspondem ou não a um padrão estabelecido anteriormente;
- c) como classificação – caracteriza-se por separar em categorias os elementos de um conjunto, como as secretarias da educação separam os professores em grupos diferentes que vão de ótimos a fracassados.

Embora utilizado nas escolas, este tipo de avaliação só serve para ali determinar a posição mais alta ou mais baixa.

O importante é direcionar a avaliação para a ação do grupo que planeja, ou seja, à qualidade de suas opções, teorias e conhecimentos da realidade; isto porque, segundo GANDIN (1994, p 116-7), a preocupação volta-se para a qualidade da ação do grupo e só depois para a metodologia e adequação dos instrumentos utilizados para a elaboração do projeto.

As orientações para elaboração da programação encontram-se no Anexo 5, e são entendidas por VASCONCELLOS (1994, p. 30-32) como *“propostas de ações que têm um caráter de terminalidade, ou seja, que se esgota ao ser executada”*.

Tendo sido realizada a redação das propostas pelo grupo de participantes, cabe à equipe coordenadora proceder à primeira sistematização, ou seja, organização das propostas (ação concreta, linha de ação, etc.), bem como elaborar um primeiro documento com todas elas. A fim de que seja feita uma análise apurada das propostas, os participantes, em pequenos grupos, irão analisá-las à luz das necessidades da instituição e da viabilidade de realização de tais propostas.

Respeitamos a dinâmica já apresentada, de priorizar o trabalho de grupo, sem, contudo, excluir o individual. Após esta fase de trabalho em pequenos grupos, ainda é possível o sujeito opinar sobre as conclusões.

Esta dinâmica – do individual ao grupal – explicitada sistematicamente neste capítulo, constitui a base da articulação e interação entre os participantes do projeto pedagógico ao elaborarem a programação e o plano global. Portanto, “*enquanto houver necessidade até que se chegue às propostas assumidas pela comunidade para o próximo período de vigência do plano, ...*” (VASCONCELLOS: 1994, p. 33), esta dinâmica pode-se repetir.

Para melhor organização do plano, a estruturação da redação final pode apresentar-se assim, conforme propõe VASCONCELLOS (1994, p. 33):

- “*linhas de ação;*”
- “*ações concretas;*”
- “*atividades permanentes;*”
- “*determinação / normas.*”

Revisão Geral

Como os textos preparados constituem, em seu conjunto, o plano global de médio prazo, convém que seja feita uma revisão geral em grupos, com possíveis acertos no texto. O tempo para este trabalho deve ser proposto pela equipe coordenadora, mas sabemos que, em poucas horas, os participantes do grupo realizam esta tarefa, especialmente num plano de médio prazo. A questão do tempo varia muito devendo ser adaptada a cada instituição.

Elaboração de Planos Globais a Curto Prazo

Para GANDIN (1995, p. 73) *“os planos de curto prazo são a especificação operacional daquilo que, no período de curto prazo de um ano, por exemplo, se fará do conjunto da programação constante do plano de médio prazo.”*

Elaboração de Planos Setoriais

É a partir do plano central que se podem elaborar os outros planos, entendendo como plano central o plano global de médio prazo.

Os planos de setores se organizam para o mesmo período do plano global de médio prazo (com vigência de três a seis anos), especificando a temática para o setor (departamento, divisão ...) respectivo. Terão a mesma estrutura: marco referencial, diagnóstico, programação.

Ressaltamos a importância de que, após concluída a elaboração do plano global de médio prazo, por exemplo, a instituição possa dar sequência a este trabalho de replanejar sua organização, levando em conta as necessidades e expectativas de cada setor. E que, agindo deste modo, a possibilidade de se obter uma maior organização não só administrativa como pedagógica, da instituição/escola, será bem mais fácil.³

O Planejamento apresenta duas dimensões. Uma delas, a que ocorre geralmente na prática, é *“a que utiliza o planejamento como um processo para organizar a prática ... A segunda, já presente nas reflexões das pessoas, é a que pensa o planejamento como um processo de transformação da realidade e, por extensão, de construção de uma nova realidade.”* (GANDIN: 1994, p. 169).

³O assunto tratado até aqui não se esgota no exposto, porém Gandin o faz nos seus dois exemplares sobre o planejamento participativo: *“Planejamento como Prática Educativa”* e *“A Prática do Planejamento Participativo”*.

A comunidade educativa do Colégio Ômega pensou o planejamento desta segunda maneira, pois desejava a mudança, a inovação, a transformação para um ensino melhor. O esforço, neste sentido, encontra-se registrado no capítulo seguinte por meio da contextualização da escola e de sua história no município onde se encontra instalada.

CAPÍTULO III

O COLÉGIO ÔMEGA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

1. A cidade e a escola: alguns recortes históricos e sócio-culturais

No intuito de esboçarmos o perfil do município de Araçatuba, a partir da fundação do Colégio Ômega, selecionamos fatos e datas referentes a alguns aspectos histórico-geográficos, demográficos e educacionais da cidade e da escola.

Araçatuba, cognominada "Cidade do Asfalto", foi fundada em 2 de dezembro de 1908. Localiza-se a noroeste do Estado de São Paulo e, topograficamente, é plana, de relevo suave e extensas chapadas.

"A área de influência de Araçatuba no Estado de São Paulo é bem maior que a correspondente à sua Região Administrativa. Toda pessoa que estiver dentro dessa área, tem Araçatuba como cidade-pólo mais próxima. Possui aproximadamente 36.000 km², ou seja, 1/7 (um sétimo) da área total do estado, abrangendo, além das regiões da Araraquarense e Paulista, os estados de Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás e Paraná."⁴

⁴ Revista Oeste Brasil, p. 3 e 5.

Estudos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em relação ao crescimento populacional, na década da fundação do Colégio Ômega, indicam que havia no município, aproximadamente 59.452² habitantes.

Na década de 60 ocorreu o maior aumento populacional do período pesquisado, chegando a 26,4%, com mais 27.239³ habitantes, tendo o êxodo rural como um dos fatores do inchaço da área urbana.

O número de habitantes, na década de 70 era de aproximadamente 108.502 e na década seguinte, encontramos um aumento de 28.800⁴ pessoas, residindo no município.

CAPÍTULO III

O COLÉGIO ÔMEGA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

1. A cidade e a escola: alguns recortes históricos e sócio-culturais

No intuito de esboçarmos o perfil do município de Araçatuba, a partir da fundação do Colégio Ômega, selecionamos fatos e datas referentes a alguns aspectos histórico-geográficos, demográficos e educacionais da cidade e da escola.

Araçatuba, cognominada “Cidade do Asfalto”, foi fundada em 2 de dezembro de 1908. Localiza-se a noroeste do Estado de São Paulo e, topograficamente, é plana, de relevo suave e extensas chapadas.

“A área de influência de Araçatuba no Estado de São Paulo é bem maior que a correspondente a sua Região Administrativa. Toda pessoa que estiver dentro dessa área, tem Araçatuba como cidade-pólo mais próxima. Possui aproximadamente 36.000 km², ou seja, 1/7 (um sétimo) da área total do estado, abrangendo, além das regiões da Araraquarense e Paulista, os estados de Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás e Paraná.”¹

² IBGE, Censo Demográfico, p. 71.

³ IBGE, p. 73.

⁴ IBGE, p. 74.

¹ Revista Oeste Brasil, p. 3 e 5.

Estudos realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em relação ao crescimento populacional, na década da fundação do Colégio Ômega, indicam que havia no município, aproximadamente 59.452² habitantes.

Na década de 60 ocorreu o maior aumento populacional do período pesquisado, chegando a 26,4%, com mais 27.239³ habitantes, tendo o êxodo rural como um dos fatores do inchaço da área urbana.

O número de habitantes, na década de 70 era de aproximadamente 108.502 e na década seguinte, encontramos um aumento de 20.802⁴ pessoas, residindo no município.

Em 1991, a contagem populacional revelou que no município residiam dez mil pessoas a mais e que a taxa de crescimento anual fora de 1,92%, correspondentes então a 159.325⁵ pessoas. Entretanto, o censo deste ano, apontou crescimento vegetativo em algumas cidades de nosso estado, dentre elas Araçatuba. No início da realização da pesquisa, o município abrigava 162.546⁶ pessoas.

Apesar do município possuir condições favoráveis para uma vida saudável, bem como contar com solo adequado ao plantio, a população ocupava-se no comércio local (principalmente os jovens), exercendo atividades terciárias. Em decorrência do reduzido número de indústrias neste município, muitos recorreram ao trabalho operário nas indústrias de calçados na cidade de Birigui (município vizinho), viajando para lá diariamente, enquanto outros sobreviveram de atividades informais, em Araçatuba.

² IBGE, Censo Demográfico, p. 71.

³ IDEM, p. 73.

⁴ IDEM, p. 74.

⁵ IDEM, p. 75.

⁶ IDEM, p. 458.

Importante também, seria registrar a influência da política sócio-econômica brasileira, dada a crise internacional do petróleo que deixou consequências maléficas na nossa sociedade. A referida crise obrigou todos os países a reverem seus planos energéticos e o Brasil, diante disso, criou o Plano Nacional do Álcool (Proálcool), como alternativa para minimizar as dificuldades surgidas. O município de Araçatuba, visando a enfrentar os efeitos da crise, em 1973, criou o Plano Pioneiro do Proálcool. Foram previstas a instalação de 22 (vinte e duas) destilarias.

A partir dessa crise, a população da região tem acorrido às destilarias como fontes de emprego, atualmente, mais de 60.000 (sessenta mil), diretos e indiretos. Ainda outras indústrias têm absorvido a mão-de-obra deste município. São elas: Paoletti, Tenniscord (primeira indústria de fios cirúrgicos da América Latina), Nestlé (instalada graças ao grande rebanho de gado leiteiro da região); algumas indústrias de médio e pequeno porte no ramo de calçados e de móveis. O município ainda apresenta um potencial hidrico privilegiado, distante apenas 140 (cento e quarenta) quilômetros do conjunto hidrelétrico de Urubupungá, constituído pelas Usinas de Jupia e de Ilha Solteira⁷.

A “Cidade do Boi Gordo” assim denominada na década de 60, graças ao desenvolvimento acentuado ligado à pecuária, rendeu a Araçatuba a fama de centro brasileiro do gado de corte, o que lhe permitiu exportar carne bovina, inclusive para a Arábia Saudita.

No entanto, na última década, a pecuária não tem sido mais vista como um fator produtivo e econômico. Atualmente, afirma-se como ciclo econômico o setor de prestação de serviços e o de comércio. Na verdade, apenas uma minoria desfrutava dos polpudos lucros desse áureo período – a grande maioria da população continuava sofrendo as consequências,

⁷ Revista Oeste Brasil, p. 34/ 40.

causadas pela sucessivas mudanças nos planos econômicos e com o fim do período militar.

O Brasil caminhou para a vida democrática sustentado pela maior dívida externa, maior dívida interna e a maior inflação já registrada; mais de 50 milhões de brasileiros sofriam o drama da fome, da desnutrição, da falta de moradia e da precariedade do sistema de saúde. A fim de melhorar as condições sociais do povo, a equipe econômica do governo no início de 1986, liderada pelo ministro da Fazenda, Dilson Funaro, tomou medidas de grande impacto para o ajustamento da economia. Tratava-se do Plano Cruzado, cujas medidas de maior destaque foram: extinção do cruzeiro e criação de uma nova moeda – o cruzado; fim da correção monetária generalizada; congelamento dos preços das mercadorias; reajuste automático dos salários, sempre que a inflação atingisse 20% (esse mecanismo era conhecido como “gatilho salarial”). O plano, apesar das críticas, recebeu apoio da maior parte da população, o que não ocorreu com o Plano Cruzado II, baixado pelo governo nesse mesmo ano, o qual reajustava os preços das tarifas públicas, do álcool, da gasolina e de uma série de outros produtos.

A inflação voltou a subir e o governo, por várias vezes, tentando combatê-la, aplicou novos “choques econômicos”: Plano Bresser, em 1987; Plano Verão, em 1989. Todos esses sucessivos planos fracassaram.

Como a inflação acumulada chegava a 2.751,34% nos doze meses finais do governo de José Sarney, o novo presidente Fernando Collor de Mello, precisou tomar medidas drásticas para combater o perigo da hiperinflação. Em 1990, foi anunciado, pelo governo, o Plano Collor que, entre outras coisas: bloqueou contas e aplicações financeiras de pessoas físicas e jurídicas nos bancos; confiscou cerca de 80% do dinheiro que circulava no país; extinguiu a moeda vigente (o cruzado) e estabeleceu o cruzeiro.

Apesar do impacto, grande parte da população aceitou o sacrifício imposto, acreditando no final do processo inflacionário. Mas, como a inflação não foi debelada, o governo foi perdendo a credibilidade. Além disso, o país assistiu ao *impeachment* (afastamento) do presidente Collor, após investigação da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), acusado de envolvimento numa rede de corrupção⁸.

Mais recentemente, tivemos o Plano Real, a mais importante idealização do governo Itamar Franco. Foi o fator decisivo para a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência, já no primeiro turno. Ao assumir o governo, Fernando Henrique Cardoso, tratou de realizar alguns ajustes no Plano Real, tais como: o aumento da taxa de juros, para diminuir o consumo; e a desvalorização do câmbio, para estimular as exportações e equilibrar a balança comercial. Desse modo, a equipe econômica conseguiu controlar a inflação em níveis bastante baixos em relação aos índices dos governos anteriores. Entretanto, forças oportunistas criticaram o governo alegando que a política de Fernando Henrique Cardoso estava levando o país para uma recessão. O presidente desconsiderou as críticas. Mas, a queda do consumo e a elevação do índice de desemprego nos setores agrícola e industrial, deixaram a sociedade apreensiva⁹.

Os planos econômicos trouxeram consequências de toda ordem no cotidiano dos brasileiros e, de modo acentuado, na vida dos assalariados, os quais, tendo de competir num mercado de trabalho que exige um novo perfil de profissional, em decorrência do fenômeno da globalização da economia, encontravam-se despreparados e desqualificados. A maior consequência foi o aparecimento do comércio alternativo, o qual, como já citamos, tem absorvido um número considerável de pessoas, na cidade de Araçatuba.

⁸ Gilberto COTRIN, *História e consciência do Brasil*, p.326 a 335./

⁹ Myriam Becho MOTA & Patrícia Ramos BRATCK. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, p. 85-97

Quanto aos rendimentos da população, estudos realizados estimaram que aproximadamente 34,99% encontravam-se entre os que recebiam “até 3 salários mínimos” de renda, constituindo-se de 56.891 pessoas; 27,17% da população estavam entre aqueles que recebiam “entre três e cinco salários mínimos”, correspondendo a 44.163 pessoas; 21,50% correspondendo a 34.963 pessoas “entre cinco a dez salários mínimos”; 9,65% correspondendo a 15.690 pessoas, entre “dez a vinte salários mínimos”; e apenas 6,63%, ou seja 10.793 pessoas, apresentavam renda “acima de vinte salários mínimos”¹⁰, o que poderia explicar o baixo poder aquisitivo da população de Araçatuba.

Tabela 1

População e renda do município de Araçatuba – 1996
(percentual - %)

População 1996	até 3 sal.mín.	de 3 a 5 sal.mín.	de 5 a 10 sal.mín.	de 10 a 20 sal.mín.	acima de 20 sal.mín.
162.546*	34.99	27.17	21.50	9.65	6.63

FONTE: Centro de Estudos Econômicos e Sociais Toledo Araçatuba. *IBGE – Contagem da População-1996

Passando das características da população moradora no município de Araçatuba, de modo geral, para as das comunidades que freqüentam a escola, verifica-se que quanto a que se refere ao poder aquisitivo, há correspondência nos índices relativos às diferentes faixas de renda. A caracterização econômico-social dessa comunidade, realizada pela escola e presente no plano escolar de 1996, mostrava uma clientela diversificada. Os alunos do ensino fundamental, ciclo I e II (1º grau), pertenciam à classe média e pela faixa etária (de 7 a 14 anos de idade), sustentados pelos pais que eram, em sua maioria: funcionários públicos, professores, bancários, comerciantes, profissionais liberais e pecuaristas. A faixa salarial

¹⁰As estimativas do Centro de Estudos Econômicos e Sociais Toledo de Araçatuba, foram resultado de pesquisa por amostragem com 2% de margem de erro. A pesquisa foi realizada em 1996.

familiar variava de dez a mais de vinte salários mínimos. Os alunos do ensino médio (2º grau), na sua maioria (80%) eram trabalhadores no setor do comércio e serviços (balconistas, domésticas, comerciários, bancários, escriturários), sendo que os 20% restantes se identificavam com os alunos do ensino fundamental (1º grau) em termos de situação financeira e ocupacional dos pais.

Uma parte expressiva do contingente de alunos procurava o ensino noturno profissionalizante ou regular, como forma de aperfeiçoamento e melhoria das condições de vida. A faixa de renda familiar da grande maioria de alunos trabalhadores do ensino médio (2º grau), do período noturno foi delineada do seguinte modo: 40% concentravam-se na faixa de um a três salários mínimos; 26% na faixa dos três a cinco salários mínimos; 24% na faixa dos cinco a dez salários mínimos; e 10% na faixa dos que tinham renda superior a 10 salários mínimos.

Assim, a clientela, por ser bastante diversificada, constituía-se de alunos de diferentes bairros. O plano escolar justificava tal fato afirmando que o conceito do Colégio Ômega, junto à população, era bom e que o mesmo vinha cumprindo seus objetivos – o de inserir o jovem no mundo do trabalho, especialmente por meio de seus cursos profissionalizantes nos quais mantinha convênios para assegurar campos de estágios (emprego-estágio) em empresas como: TELESP, CORREIOS, Escritórios de Contabilidade, Frigorífico, Banco do Brasil e Secretaria da Fazenda, além de colocar seus alunos em boas universidades privadas e estaduais.

Em relação à escolaridade dos pais dos alunos do Colégio Ômega, ainda encontramos 5% de analfabetos, 49% com ensino fundamental (1º grau completo), 24% com ensino médio (2º grau completo) e 22% com ensino superior completo.

Em referência às características sócio-culturais, constantes do plano escolar, encontramos uma preocupação da equipe pedagógica em estar apresentando as justificativas quanto ao rendimento escolar e conduta disciplinar dos alunos segundo os cursos e turnos.

Os alunos do ensino fundamental (1º grau) do período diurno foram caracterizados como possuidores de recursos financeiros maiores, sendo este fator a contribuição para o acesso às informações com mais facilidade, pois os mesmos provinham de famílias que assinavam jornais e revistas, possuíam computadores, viajavam inclusive para o exterior, e procuravam participar da vida escolar dos filhos. Dessa forma ficava mais fácil resolver os possíveis problemas disciplinares que, na maioria dos casos, se constituíam em faltas leves. Os alunos eram incentivados para a formação de hábitos de estudos, diariamente, visto que o sistema de avaliação contínua fortalecia tal prática, difundida pelos professores em classe e reforçada pelos pais nas tarefas de casa, o que aconteceu de modo mais efetivo com os alunos das séries iniciais.

Por outro lado, os alunos do ensino médio (2º grau) do curso noturno, não apresentavam tanta facilidade quanto ao acesso às informações de jornais e revistas. Na sua maioria, trabalhavam, restando somente os finais de semana para realizarem seus deveres escolares. Apresentavam-se mais resistentes às normas, geralmente no início das primeiras séries. Nem sempre cumpriam as tarefas, justificando-se quanto a falta de tempo, embora fossem bastante participativos e alegres. A frequência apresentava-se baixa pois, às vezes, precisavam trabalhar no período noturno, fazendo horas-extras ou concluindo tarefas.

Na data de criação do Colégio Ômega, existiam apenas duas escolas estaduais: o Primeiro Grupo Escolar de Araçatuba, criado em 1925, o qual passou a denominar-se Escola de Primeiro Grau “Cristiano Olsen” e o Segundo Grupo Escolar de Araçatuba (1934), que



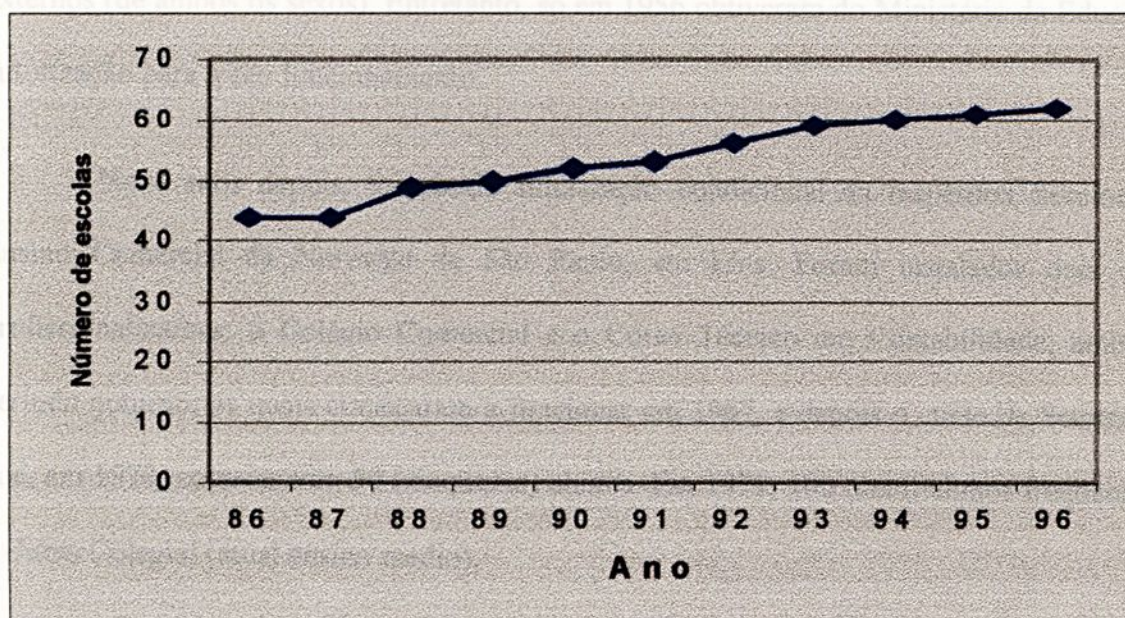
após alguns anos recebeu a denominação de Escola de Primeiro e Segundo Grau “José Cândido”.

O poder público para atender, nas quatro décadas subsequentes, a demanda da população escolar do município, precisou expandir sua atuação. Nesse meio tempo, a rede privada foi também se expandindo paralelamente, aproveitando-se do descontentamento da população com o ensino público.

O gráfico 1 mostra o ritmo desse atendimento, de 1986 a 1996, por meio do número de escolas criadas no período, evidenciando também o processo de crescimento do município.

Gráfico 1

Criação/instalação de escolas da Secretaria Estadual de Educação, na Delegacia de Ensino, no município de Araçatuba – 1986 a 1996



FONTE: S.E.E./ATPCE – Delegacia de Ensino de Araçatuba, 1986/1996 ORG.: TURRINI, Eunice P. G.

Por intermédio da pesquisa, constatamos que até 1986 o município possuía 44 escolas estaduais e particulares de ensino fundamental – Ciclo I e II (1º grau) e ensino médio (2º grau) e que num período de dez anos (1986-1996) foram criadas mais 18 escolas.

Para instalação do Colégio Ômega, os missionários chegaram ao centro-oeste brasileiro há pouco mais de 100 (cem) anos para iniciar a Missão Ômega de Mato Grosso (M.O.M.T.) cujo objetivo primordial era atender às necessidades indígenas. Neste século de trabalho incansável, ao lado da missão com os indígenas, construiu sólido sistema de educação em escolas, implantou obras sociais e contribuiu de forma significativa com o trabalho paroquial, criando profundas raízes sócio-culturais nos dois estados matogrossenses e na região noroeste do Estado de São Paulo.

A unidade de Araçatuba, além de pertencer ao conjunto das sete escolas da Missão Ômega, em 1996 integrava o total de 101 (cento e uma) escolas pertencentes à rede estadual, municipal e particular do município. Mas a história do trabalho educativo dos missionários teve início no final de 1949 quando aqui chegaram e iniciaram a construção do Colégio.

Assim, em 1951, freqüentavam a escola 30 alunos internos (do sexo masculino) e 68 externos (de ambos os sexos). Entretanto, só em 1956 obtiveram do Ministério da Educação a autorização para o seu funcionamento.

Nove anos depois, foi obtida autorização condicional da Inspeção Seccional do Ensino Comercial da Noroeste de São Paulo, em Lins. Foram instalados dois cursos profissionalizantes: o Colégio Comercial e o Curso Técnico em Contabilidade, ambos no período noturno, os quais começaram a funcionar em 1967, e depois o curso de Secretariado que, em 1970, contava com 50 (cinquenta) alunos. Em 1971, 100 (cem) alunos freqüentavam o Curso Colegial (atual ensino médio).

No intuito de servir bem à comunidade e possibilitar ao adolescente formação geral e preparação para o trabalho, em 1985 foram reconhecidos os cursos: Supletivo, Modalidade Qualificação Profissional IV, Técnico em Processamento de Dados e a Habilitação "Técnico em Processamento de Dados", em nível de ensino médio (2º grau). Para atingir tal objetivo, a

escola ampliou salas e equipou o Laboratório de Informática de modo a atender com qualidade sua clientela¹¹.

Segundo a direção da escola, a fim de atender a clientela do período diurno, conquistada durante oito anos, devido à solicitação dos pais de alunos, em 1996 a escola passou a oferecer também o ensino médio (2º grau, modalidade Inciso III), contando já com 91 (noventa e um) alunos freqüentando a primeira série.

Fisicamente, o Colégio Ômega impressiona pela sua grande estrutura física e privilegiada área verde. O prédio está situado na zona central, no bairro Jardim Sumaré, no município de Araçatuba, pertencente à 9ª Região Administrativa do Estado de São Paulo. Possui uma área de 26.775 m², sendo 10.272,49 m² de área construída e 16.502,51 m² de área descoberta. É um prédio construído todo em alvenaria, composto de um corpo principal com um andar térreo e mais três andares, uma Capela-Auditório anexa, com capacidade para 350 pessoas e um prédio lateral onde funciona a parte administrativa (secretaria, tesouraria e recursos humanos).

As salas de aula, bem como as demais dependências: diretoria, sala dos professores, salas dos coordenadores pedagógicos e de pastoral, grêmio estudantil, salas para laboratórios, salas de recurso audiovisuais, sala de multimeios e biblioteca, encontram-se distribuídas entre os andares térreo, primeiro e segundo pisos. Os sanitários para alunos, professores, separadamente, bem como bebedouros, estão situados tanto no andar térreo como no 1º e 2º andares.

No final de 1995 e início do ano seguinte, o terceiro andar, antes destinado ao

¹¹ FONTE: Livro de Crônicas do Colégio Ômega – este documento contém dados referentes à matrícula, número de alunos, funcionamento dos cursos, comemorações cívicas e religiosas e outros eventos. Como não existe um roteiro sistematizado dos dados a serem coletados, e nem sempre os registros são feitos pelas mesmas pessoas, há uma descontinuidade dos dados referentes, por exemplo: a matrícula de alunos. Os dados começaram a ser registrados a partir de 1950.

alojamento da comunidade religiosa, passou por uma reforma. Foram construídos laboratórios: o de Ciências Físicas e Biológicas e o de Química, além de algumas salas-ambiente.

Para a prática de Educação Física, encontravam-se à disposição, duas quadras cobertas e duas descobertas, dois campos de futebol, pista de atletismo, vestiários, além de farto material esportivo.

A escola funciona nos períodos: matutino, vespertino e noturno. Atende a 1349 alunos: 679 cursando o ensino fundamental – ciclo I e II (1º grau) e 670 o ensino médio (2º grau). A Tabela 2 indica a composição das classes em 1996, nos três períodos, bem como a média de alunos por classe.

Os recursos humanos, tanto da área administrativa como da pedagógica, apresentavam-se suficientes, quantitativa e qualitativamente. As mudanças de ordem física da escola, com a criação de novos ambientes, bem como instalação de mais um curso, exigiram contratações de novos funcionários em 1996. A Tabela 3 possibilita uma visão geral da situação funcional dos recursos humanos da escola.

Tabela 2

Composição das Classes – 1996

Nível de ensino	Período	Número de alunos	Número de classes	Média de alunos por classe
Ensino Fundamental (1º grau)	manhã e tarde	679	24	27
Ensino Médio (2º grau)	manhã e noite	670	17	35
Total	--	1349	41	--

FONTE: Quadro de matrículas de alunos/1996 da escola. ORG.: TURRINI, Eunice P. G.

Na área administrativa havia um diretor geral (administrativo), um diretor pedagógico, dois assistentes de direção (os quais acumulavam as funções de coordenadores pedagógicos), um secretário, dois auxiliares de secretaria, um auxiliar de administração, um escriturário do departamento de pessoal, dois auxiliares de tesouraria. Na área de apoio, havia oito serventes, dois porteiros, duas recepcionistas e dois guardas-noturnos.

Os recursos humanos, na área pedagógica, apresentavam um número satisfatório de profissionais, sendo: um coordenador pedagógico, oito auxiliares de coordenação, um coordenador de disciplina, cinco auxiliares da pastoral, um coordenador de informática, o qual era assessorado pelos estagiários do curso de Técnico em Processamento de Dados (os quais revezavam o atendimento aos alunos durante as aulas de informática), treze professores do ensino fundamental – ciclo I (1º grau de 1ª a 4ª série); cinquenta e três professores do ensino fundamental – ciclo II (1º grau de 5ª a 8ª série) e ensino médio (2º grau).

O quadro de professores era composto por docentes habilitados para lecionar, ou seja, com licenciatura completa em nível superior, mas também por docentes que haviam pedido autorização junto à Delegacia do Ensino, para lecionarem em disciplinas nas quais não possuíam registro ou que tinham registro em disciplinas afins; ou ainda, por serem técnicos sem habilitação para o magistério. Neste último grupo de docentes, encontravam-se, na sua maioria, os que lecionavam no curso profissionalizante do ensino médio (2º grau) do período noturno.

Em relação à contratação dos professores, apesar de existir facilidade quanto à oferta, segundo a equipe de direção, existia a preocupação em contratar professores experientes e renomados na cidade. Muitos acumulavam, completando suas jornadas na rede estadual ou em outras escolas da rede particular ou municipal. Eram admitidos pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, bem como os demais funcionários da escola. Somente os

sacerdotes, que pertenciam à categoria, denominada pela mantenedora como “estável”. A equipe escolar, estava pleiteando a contratação de pessoas habilitadas para atuarem na orientação profissional, vocacional e educacional.

Um recurso humano, estrategicamente, importante – o diretor – permanecia na escola, via de regra, por um período de três a seis anos. Isso dificultou a implantação da proposta pedagógica, segundo os professores, pois, nesse processo de rotatividade, havia diretor que respeitava o trabalho de seu antecessor, mas também existia aquele que ignorava as ações prioritárias e elencava outras, provocando uma ruptura na execução das propostas.

Outra queixa dos professores e funcionários referia-se à distância dos dirigentes que, preocupados com questões religiosas, adiavam as decisões quanto às questões pedagógicas e administrativas. No plano escolar, a comunidade educativa se posicionou reivindicando maior participação deles. Expressaram-se assim: “... queremos os dirigentes próximos para que as decisões sejam tomadas em conjunto com coordenadores e professores e que, fugindo do exagero burocrático, mantenham sempre sua presença física dentro do cotidiano escolar”.

Como observamos, a rotatividade dos dirigentes constituiu-se numa questão a ser analisada pela mantenedora. Não queremos afirmar que a substituição do líder da equipe, por si só, possa constituir-se num fator dificultador da implementação do projeto pedagógico da unidade escolar, pois uma equipe competente, comprometida e integrada, tem capacidade para dar continuidade ao processo educativo, apesar das mudanças sucessivas do diretor. No entanto, o pouco tempo na direção talvez não viesse a permitir uma melhor interação do dirigente com os demais funcionários, professores e coordenadores, gerando insegurança. Assim, de 1990 a 1996, o Colégio Ômega teve três diretores.



Tabela 3

Situação funcional dos recursos humanos do Colégio Ômega - 1996

Categoria	Situação			Escolaridade							Categoria
				Ensino Fundamental (1º grau)		Ensino Médio (2º grau)		Ensino Superior (3º grau)		Pós-gra- duação	
	Reg.MEC	Aut.p/lecionar	Em exercício	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto		
Diretor/Sacerdotes	2		2					2			Estável
Assist de Direção	2		2					1		1	CLT
Coordenador Pedagógico			1					1			CLT
Aux. de Coordenação	8		8			3		5			CLT
Coord. Disciplina			1					1			CLT
Aux. da Pastoral			5			1		3	1		CLT
Coord. Informática			1					1			CLT
Professor I	13		13			2		10	1		CLT
Professor III	53	24	53					49	2	2	CLT
Secr. 1º e 2º graus			1			1					CLT
Aux. da Secretaria			2			1		1			CLT
Aux. de Administração			1			1					CLT
Escrit. Depto. de Pessoal			1					1			CLT
Aux. de Tesouraria			2					1			CLT
Bibliotecária			2			2					CLT
Servente			8	8							CLT
Porteiro			2	2							CLT
Recepcionista			2			2					CLT
Guarda-noturno			2	2							CLT
Obs.: A contratação de funcionários é regida pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho e sacerdotes Ômegas (categoria estável)*											

FONTE: Plano Escolar/1996. ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães * Estável: denominação utilizada pela mantenedora, para caracterizar a situação funcional do diretor

Referindo-nos agora, ao movimento interno das matrículas no Colégio Ômega (Tabela 4) é possível observar no ensino fundamental Ciclo I e II (1º grau) um aumento do número de matrículas no período pesquisado, seguido de diminuição nos anos posteriores. Segundo a direção da escola, isto ocorreu graças ao funcionamento, a partir de 1989, de classes do ciclo I (1ª a 4ª série do 1º grau) também no turno da tarde. Assim a escola pôde atender às solicitações dos pais que tinham problemas para matricular seus filhos no período da manhã, ou que desejavam aproveitar tal período para colocá-los em outras atividades.

Essa mudança trouxe benefícios para a prática pedagógica, pois todos os espaços como quadras poliesportivas, campos de futebol, pátio e a grande área verde puderam ser desfrutadas somente por crianças. Assim, a direção da escola decidiu remanejar as demais classes do ciclo I (1ª a 4ª série do 1º grau), do período da manhã para o período da tarde, sendo uma série a cada ano. Essa medida descontentou alguns pais que passaram a ter que percorrer o caminho de casa até a escola mais vezes ao dia, devido a outros filhos de 5ª a 8ª séries, freqüentarem o período da manhã. Com isso, o número de matrículas nas séries citadas começou a decrescer. Outros fatores contribuíram para essa diminuição de matrículas: o desemprego do chefe ou de algum membro da família; facilidades oferecidas por outras escolas particulares como o não pagamento de matrícula, seu parcelamento e mensalidades mais baixas. Em alguns casos, observou-se mudança de município, sem contar que as escolas públicas estaduais receberam maiores investimentos para aquisição de materiais didático-pedagógicos e capacitação de docentes, atraindo, assim, a clientela matriculada na rede particular.

Embora, no ciclo I (1ª a 4ª série) o número de matrículas tenha decrescido, verificamos que isso não ocorreu nas mesmas proporções no ciclo II (5ª a 8ª série), do ensino fundamental (1º grau).



Tabela 4

Crescimento das matrículas dos alunos do ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau) no município de Araçatuba – 1990 a 1996

Ano	Rede Estadual		Rede Particular		Total	%			
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio		Ens.Fundam.		Ens.Médio	
						R.Est.	R.Part.	R.Est.	R.Part.
1990	17.358	15.205	5.688	1.945	40.196	-	-	-	-
1991	21.591	12.821	4.190	1.492	40.094	19.61	-26.34	-15.68	-23.30
1992	23.038	12.840	4.298	1.920	42.096	6.28	2.52	0.15	22.30
1993	24.678	13.705	4.644	1.508	44.535	6.65	7.46	6.32	-21.46
1994	24.498	13.255	4.231	1.840	43.824	-0.73	-8.9	-3.29	18.05
1995	24.955	13.688	4.740	1.688	45.071	1.99	10.74	3.17	-8.27
1996	19.331	11.974	2.868	2.035	36.208	-22.54	-39.5	-12.53	17.06

FONTE: SEE . ATPCE – Delegacia de Araçatuba, 1990/1996.

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

A Tabela 4 possibilita comparações não só entre o ritmo das matrículas ocorridas no Colégio Ômega (Tabela 5) e o total das escolas públicas estaduais da cidade de Araçatuba, mas também entre o ritmo das matrículas nas escolas particulares. A tabela indica que, no período pesquisado (1990-1996) houve decréscimo nas duas redes de ensino. Quanto ao número de matrículas nas escolas estaduais do município, o decréscimo foi de 0,51% em relação ao total, e, nas particulares esse número atingiu 6,34%.

Tabela 5

Número e taxa de alunos matriculados por série e ano – 1990 a 1996

Níveis de Ensino	1990		1991		1992		1993		1994		1995		1996	
Ensino Funda-mental (1º grau)	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1ª série	92	10.92	96	10.03	75	8.56	54	7.32	60	8.02	58	7.61	53	7.80
2ª série	116	13.77	102	10.65	86	9.82	63	8.54	54	7.21	60	7.87	53	7.80
3ª série	104	12.35	131	13.68	99	11.30	78	10.57	68	9.09	59	7.75	57	8.39
4ª série	115	13.65	107	11.18	117	13.36	81	10.97	82	10.96	75	9.85	67	9.88
5ª série	137	16.27	161	16.82	113	12.89	124	16.81	105	14.04	108	14.17	90	13.26
6ª série	11	13.06	131	12.53	142	16.23	99	13.41	124	16.58	125	16.40	108	15.90
7ª série	98	11.63	126	13.16	125	14.26	125	16.94	117	15.65	146	19.16	122	17.98
8ª série	70	8.32	103	11.95	119	13.58	114	15.44	138	18.45	131	17.19	129	18.99
Total	743	100.00	957	100.00	876	100.00	738	100.00	748	100.00	762	100.00	679	100.00
Ens. Médio (2º grau) Téc. Proc. Dados regular	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1ª série	195	59.10	187	55	95	42.42	101	38.99	150	53.95	233	58.69	141	37.50
2ª série	85	25.75	82	24.12	71	31.69	73	28.19	63	22.67	112	28.22	141	37.50
3ª série	50	15.15	71	20.88	58	25.89	85	32.82	65	23.38	52	13.09	94	25
Total	330	100.00	340	100.00	224	100.00	259	100.00	278	100.00	397	100.00	376	100.00
Ens. Médio (2º grau) Mód. Qualificação IV	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1ª série	31	23.30	76	36.19	40	25.64	62	37.8	67	38.95	102	48.57	92	45.32
2ª série	31	23.30	58	27.62	31	19.87	45	27.44	44	25.59	68	32.38	58	28.57
3ª série	31	23.30	42	20	45	28.85	30	18.29	33	19.18	40	19.05	53	26.11
4ª série	40	30.10	34	16.19	40	25.64	27	16.47	28	16.28	-	-	-	-
Total	133	100.00	210	100.00	156	100.00	164	100.00	172	100.00	210	100.00	203	100.00
Contabilidade	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1ª série	49	45	50	47.61	-	-								
2ª série	31	28.4	33	31.42	25	51.02								
3ª série	29	26.6	22	20.97	24	48.08								
Total	109	100.00	105	100.00	49	100.00								

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

As taxas constantes da Tabela 5, indicam um aumento no número de alunos entre 1994 e 1995, atestando o novo direcionamento da demanda, antes para o curso de Contabilidade, e a partir de então, para o de “Técnico em Processamento de Dados”; indicam, ainda, em relação ao ensino médio (2º grau) um decréscimo quanto ao número de alunos matriculados a partir de 1993. Tal fato ocorreu, entre outros fatores, por causa do encerramento do curso de contabilidade, o qual estava em funcionamento desde 1967.

A escola, a fim de acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, ampliou e reaparelhou seu laboratório de informática para atender aos alunos interessados em dominar a linguagem da computação.

Tabela 6

Rendimento escolar (promoção) dos alunos do ensino fundamental (1º grau) e do ensino médio (2º grau) no município de Araçatuba – 1990 a 1996

Ano	Rede Estadual		Rede Particular		Total	%
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio		
1990	12.357	10.077	4.147	1.345	27.926	69.47
1991	15.472	9.249	4.074	1.360	30.155	75.21
1992	17.051	10.106	4.281	1.110	32.548	77.31
1993	18.402	10.527	5.103	1.042	35.074	78.75
1994	18.233	10.314	4.320	1.575	34.442	78.59
1995	18.104	10.661	4.806	1.688	35.259	78.22
1996	16.909	9.554	2.295	1.628	30.386	83.92

FONTE: S.E.E. / ATPCE – Delegacia de Ensino de Araçatuba

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

Tabela 7.a

Número de alunos promovidos – Colégio Ômega – 1990 a 1996

Nível de ensino	Ano						
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Ens. Fundam.							
1ª série	89	88	72	49	52	55	50
2ª série	113	99	84	59	51	59	49
3ª série	99	126	97	70	63	63	56
4ª série	11	101	115	71	81	76	65
5ª série	103	139	99	101	98	99	71
6ª série	99	117	129	88	117	116	97
7ª série	82	112	110	110	106	127	106
8ª série	64	89	114	105	134	127	123
Total	760	871	820	653	702	722	617
Ens. Médio							
Proc.Dados. (regular)							
1ª série	89	75	76	70	107	168	102
2ª série	69	63	58	64	51	97	119
3ª série	43	67	58	84	64	49	84
Proc.Dados (Mod.QIV)							
1ª série	23	61	32	58	47	75	67
2ª série	21	47	31	36	40	56	47
3ª série	21	35	42	30	29	40	50
4ª série	20	33	40	27	28	-	-
Contabilidade							
1ª série	26	26	-	-	-	-	-
2ª série	18	24	24	-	-	-	-
3ª série	24	22	24	-	-	-	-
Inciso III							
1ª série	-	-	-	-	-	-	53
Total	354	453	385	369	366	560	522

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

O caso particular do Colégio Ômega, no tocante aos índices de promoção de alunos por série, entre 1990 a 1996, para ser examinado considerando-se as Tabelas 7 a e 7 b.

Tabela 7.b

Resumo dos percentuais de promoção do Colégio Ômega – 1990 a 1996

Nível de ensino	Ano						
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Ens. Fundam.							
1ª série	97	92	96	91	100	95	94
2ª série	97	97	98	94	98	98	92
3ª série	95	96	98	90	99	93	98
4ª série	96	94	98	90	100	98	97
5ª série	75	86	88	81	95	92	78
6ª série	90	89	91	89	95	93	89
7ª série	94	89	88	88	92	87	86
8ª série	91	86	96	92	99	97	95
Ens. Médio							
Proc.Dados. (regular)							
1ª série	46	40	80	69	81	72	72
2ª série	81	77	82	88	98	87	84
3ª série	86	95	100	99	-	94	89
Proc.Dados (Mod.QIV)							
1ª série	74	80	80	94	70	74	73
2ª série	68	81	100	80	90	82	81
3ª série	65	83	93	100	88	100	94
4ª série	50	97	100	100	-	-	-
Contabilidade							
1ª série	53	52	-	-	-	-	-
2ª série	58	73	96	98	-	-	-
3ª série	83	69	98	98	-	-	-
Inciso III							
1ª série	-	-	-	-	-	-	63

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996.

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

As tabelas acima indicam índices elevados na maioria das séries do ensino fundamental, ciclo I e II (1º grau), no período analisado. A menor taxa (75%) ocorreu em 1996 com alunos da quinta série. Em relação ao ensino médio (2º grau) do curso noturno, observavam-se nas duas primeiras séries da habilitação “Técnico em Processamento de Dados” – regular, nos anos 1991 e 1992 índices abaixo de 50%, considerado baixo se comparado com as demais séries e anos, uma vez que as taxas de promoção do referido curso estavam acima de 69% (Tabela 7b). Os percentuais referentes ao curso “Processamento de Dados – Modalidade Qualificação Profissional IV”, podem ser considerados elevados apesar de somente a metade terem concluído o curso em 1990.

Quanto ao ensino médio (2º grau – modalidade Inciso III) no seu primeiro ano de funcionamento, em 1996, a taxa de promoção foi de 63%, considerada boa pela direção da escola, com as seguintes justificativas: pouco tempo para implementar a proposta pedagógica do curso; pouco tempo para avaliar o desempenho dos docentes e a utilização dos recursos didáticos disponíveis.

Em relação ao curso Técnico de Contabilidade, observava-se um número elevado de alunos evadidos já na primeira série. Algumas hipóteses levantadas foram: insegurança quanto à escolha da futura profissão; falta de motivação quanto aos conteúdos disciplinares não atendendo às expectativas do aluno; impossibilidade de adequar o horário de trabalho com o de estudo. Nas segundas e terceiras séries, os índices percentuais de promoção cresceram (Tabela 7 b) em 1993, último ano de seu funcionamento, chegando a 98%.

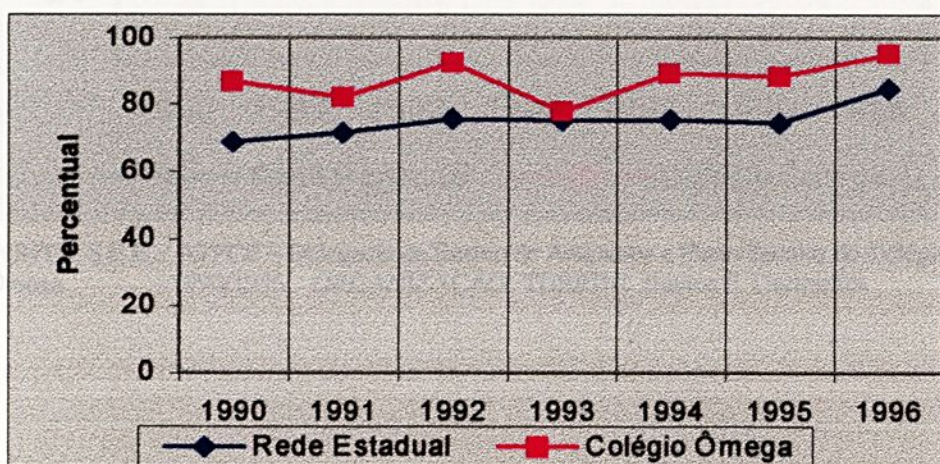
Comparando-se as tabelas 7 b (resumo dos percentuais de promoção) e 9 b (resumo dos percentuais de retenção), observa-se que nas séries iniciais do ensino fundamental – ciclo I (1º grau), a taxa de retenção era de 4%. O baixo índice de retenção, segundo a direção da escola, decorreu de um trabalho incessante no sentido de buscar alternativas pedagógicas que

respeitassem o nível intelectual, o interesse e as expectativas dos alunos, já nas séries iniciais do ensino fundamental – ciclo I (1º grau – 1ª a 4ª série). Contribuíram ainda, para o resultado: o trabalho de acompanhamento da vida escolar da criança pelos pais; o empenho e a dedicação dos professores, associados à capacitação e treinamento em serviço; a mudança de postura pedagógica dos docentes alicerçados numa pedagogia sócio-construtivista, embasada nas teorias de Piaget, Emilia Ferreira e outros; convocação dos alunos com defasagem de conteúdos para participarem do “plantão de dúvidas” em horário diverso ao de aulas; implementação de uma proposta de avaliação privilegiando a recuperação contínua, intensiva e paralela.

Comparando-se as taxas de promoção dos alunos do ensino fundamental (1º grau) e do ensino médio (2º grau) do Colégio Ômega, com as referentes à rede estadual, encontramos a figura constante no gráfico 2. Verificamos que os índices de promoção do referido colégio, em todo o período analisado, estão acima dos encontrados para a rede estadual do município

Gráfico 2

Comparação das taxas de promoção da rede estadual no município de Araçatuba e no Colégio Ômega – 1990 a 1996



FONTE: S.E.E / ATPCE – Delegacia de Ensino de Araçatuba e Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

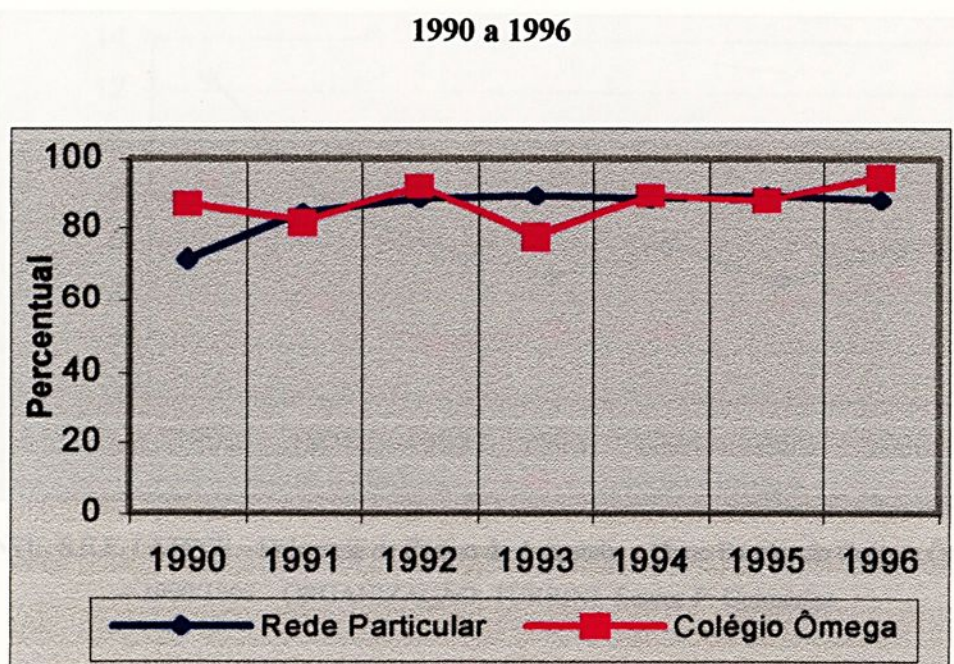
Comparando-se ainda as taxas de promoção da rede particular do município com as do Colégio Ômega, encontramos os dados constantes do Gráfico 3. Verificamos que no período de 1991 a 1995, os índices de promoção da rede particular permaneceram equilibrados, apresentando uma média aproximada de 88%. No ano seguinte, houve um sensível decréscimo de 9,27%. Em relação ao Colégio Ômega observamos alternância de crescimento e de decréscimo como o ocorrido em 1993. A partir deste ano os percentuais de promoção decresceram, atingindo uma queda de 3,74% entre os anos de 1995 e 1996. (Percentuais calculados por nós com base nos dados da Tabela 4 e 7a).

Gráfico 3

Comparação das taxas de retenção na rede estadual e no Colégio Ômega

1990 a 1996

Comparação das taxas de promoção da rede particular e do Colégio Ômega



FONTE: S.E.E. / ATPCE – Delegacia de Ensino de Araçatuba e Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996. ORGANIZAÇÃO: TURRINI, Eunice P. Guimarães

O gráfico 4 compara as taxas de retenção da rede estadual com as taxas referentes ao Colégio Ômega, no ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau). Os índices de retenção da rede estadual, em todo o período analisado, encontram-se acima dos referentes ao Colégio Ômega, ou seja, a rede estadual reprovou mais do que o referido colégio no mesmo período.

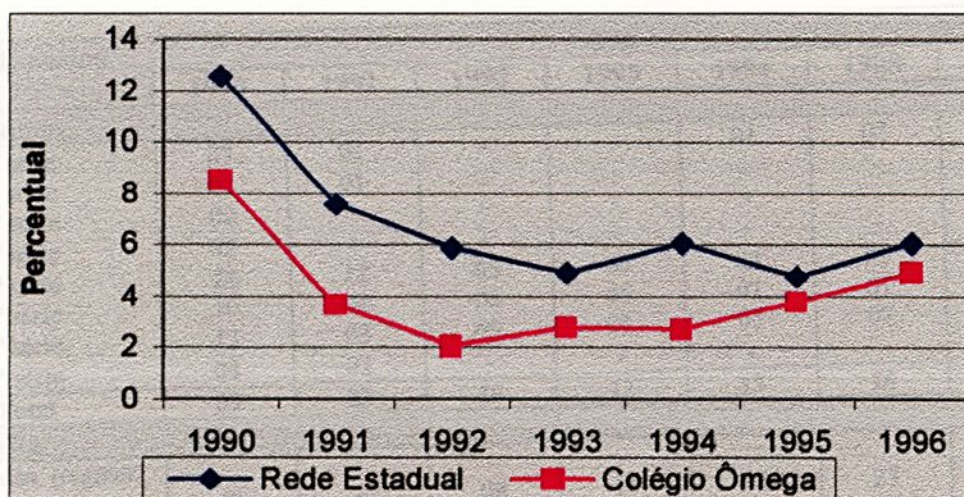
	Matrícula		Promoção		Reprovação		Faltas		Desistência	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ensino Fundamental	679	100	617	90,87	32	0,47	02	0,29	28	0,41
Ensino Médio	670	100	526	78,51	41	0,61	35	0,37	25	0,37
Total	1.349	100	1.143	84,72	73	0,05	27	0,02	53	0,03

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega, 1996.

Gráfico 4

Comparação das taxas de retenção na rede estadual e no Colégio Ômega

1990 a 1996



FONTE: S.E.E. / ATPCE – Delegacia de Ensino de Araçatuba e Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996. ORGANIZAÇÃO: TURRINI, Eunice P. Guimarães.

Tabela 8

Número e taxa de alunos promovidos no ensino fundamental e ensino médio

Colégio Ômega – 1996

Nível de ensino	Matrícula		Promoção		Retenção		Evasão		Transferência	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ensino Fundamental	679	100	617	90.87	32	0.47	02	0.29	28	0.41
Ensino Médio	670	100	526	78.51	41	0.61	25	0.37	25	0.37
Total	1.349	100	1.143	84.72	73	0.05	27	0.02	53	0.03

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega, 1996.

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

Tabela 9 a

Número de alunos retidos – Colégio Ômega – 1990 a 1996

Nível de ensino	Ano						
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Ens. Fundam.							
1ª série	03	01	-	-	01	03	01
2ª série	02	01	-	-	-	-	-
3ª série	02	-	-	-	-	-	-
4ª série	02	-	-	-	-	-	01
5ª série	23	12	05	06	04	05	14
6ª série	10	04	06	05	03	01	05
7ª série	13	03	05	01	05	07	08
8ª série	04	02	-	-	-	-	03
Total	59	23	16	12	13	16	32
Ens. Médio							
Proc.Dados. (regular)							
1ª série	43	36	08	15	16	27	12
2ª série	05	02	02	05	03	07	10
3ª série	01	02	-	-	-	02	07
Proc.Dados (Mod.QIV)							
1ª série	01	-	-	-	-	-	-
2ª série	-	03	-	-	-	-	01
3ª série	-	01	01	-	-	-	-
4ª série	-	-	-	-	-	-	-
Contabilidade							
1ª série	07	02	-	-	-	-	-
2ª série	04	-	-	-	-	-	-
3ª série	01	-	-	-	-	-	-
Inciso III							
1ª série	-	-	-	-	-	-	11
Total	61	46	11	20	19	36	41

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996.

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

Comparando ainda o número e taxa dos alunos promovidos no ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau) do Colégio Ômega em 1996 (Tabela 8), cujo trabalho acompanhamos ao longo deste ano, verificamos que a taxa de promoção dos alunos do ensino fundamental (1º grau), de 90,87% foi bastante elevada sendo 28,26% maior que a do ensino médio (2º grau). Esta tabela indica baixos índices de retenção e evasão nos dois níveis de ensino (dados calculados por nós com base nos dados das tabelas 4, 7 b e 8).

Nas Tabelas 7 b (resumo dos percentuais de promoção) e 9 b (resumo dos percentuais de retenção), encontramos baixos índices de retenção no ensino fundamental (1º grau), exceto na quinta série, com taxas acima de 16% (Tabela 9 b), em 1990 e 1996. Tal resultado poderia ser explicado pela matrícula de novos alunos, oriundos de outras unidades escolares e apresentando defasagens de conteúdos. Esses alunos, mesmo com o acesso ao “plantão de dúvidas”, não conseguiram superar suas dificuldades. Já nas três últimas séries, essas tabelas indicam alterações mínimas nos percentuais de promoção e de retenção.

Em relação ao ensino médio (2º grau) – Curso Supletivo – Processamento de Dados, Modalidade Qualificação Profissional IV, no quarto semestre de 1990, apesar de não ter sido retido nenhum aluno, somente a metade dos alunos foi aprovada; a outra metade evadiu-se. Outro dado a considerar, refere-se ao baixo índice de retenção desse curso nos demais semestres.

Praticamente, em todo o período analisado no curso “Técnico em Processamento de Dados”- regular, observa-se número reduzido de alunos retidos. A Tabela 9 b (percentuais de retenção) indica nos dois primeiros anos do período analisado, índices considerados elevados quando comparados com os anos posteriores como 22,05% e 19,25% em 1990 e 1991, respectivamente na primeira série do referido curso.

O ensino médio (2º grau) na modalidade Inciso III, iniciado em 1996, apresentou uma taxa de retenção de 12,64%¹². Caberá à escola replanejar e assim rever formas de controle, priorizando conteúdos significativos, atualizados e contextualizados; metodologias e estratégias de ensino; e instrumentos adequados de avaliação do rendimento escolar.

Quanto aos recursos materiais, a escola possuía equipamentos necessários ao seu bom funcionamento, atendendo satisfatoriamente a sua clientela. A preocupação com a conservação do prédio e seus ambientes podia ser comprovada na pintura, limpeza e organização de todos os espaços internos e externos.

Tabela 9 b

Resumo dos percentuais de retenção – Colégio Ômega – 1990/1996

Nível de ensino	Ano						
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Ens. Fundam.							
1ª série	3.26	1.04	-	-	1.66	5.17	1.92
2ª série	1.72	0.98	-	-	-	-	-
3ª série	1.92	-	-	-	-	-	-
4ª série	1.73	-	-	-	-	-	1.53
5ª série	16.78	7.45	4.42	0.80	3.80	4.62	16.27
6ª série	9.09	3.05	4.22	5.05	2.41	0.80	4.76
7ª série	13.26	2.38	4.00	0.80	4.27	4.79	6.77
8ª série	5.71	1.94	-	-	-	-	2.41
Ens. Médio							
Proc.Dados. (regular)							
1ª série	22.05	19.25	8.42	14.85	10.66	11.58	8.69
2ª série	5.88	2.43	2.81	6.84	4.76	6.25	7.19
3ª série	2.00	2.81	-	-	-	3.84	7.52
Proc.Dados (Mod.QIV)							
1ª série	3.22	-	-	-	-	-	-
2ª série	-	5.17	-	-	-	-	1.85
3ª série	-	2.38	2.22	-	-	-	-
4ª série	-	-	-	-	-	-	-
Contabilidade							
1ª série	14.28	4.00	-	-	-	-	-
2ª série	12.90	-	-	-	-	-	-
3ª série	3.44	-	-	-	-	-	-
Inciso III							
1ª série	-	-	-	-	-	-	12.64

FONTE: Plano Escolar do Colégio Ômega – 1990/1996.

ORG.: TURRINI, Eunice P. Guimarães

¹² A taxa de retenção refere-se apenas a retidos por avaliação: os percentuais da Tabela 9 b, foram calculadas por nós, com base nos dados das Tabelas 4 e 9 a.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, eram periodicamente repostos e atualizados, como: livros didáticos, livros paradidáticos, dicionários, obras literárias, revistas especializadas, mapas cartográficos, fitas de vídeo, multimídia, aparelhos de TV, sistema de som em todas as salas de aula e outros, com exceção dos equipamentos utilizados nos cursos profissionalizantes, que, segundo os docentes necessitavam de reposições mais freqüentes.

A prática de utilização desses equipamentos, era introduzida na escola junto com os treinamentos / cursos de capacitação oferecidos pela mantenedora, além dos oferecidos pelo Sindicato das Escolas Particulares e pela rede estadual. Isto porque a maioria dos professores do Colégio Ômega pertencia a essa rede. Ao participarem dos cursos de formação oferecidos pela mesma, os professores acabavam transferindo os conhecimentos adquiridos e aprimorando sua prática pedagógica.

2. Análise do Plano Escolar: fruto de planejamento participativo

Segundo OYAFUSO & MAIA (1998, p.13) *“a autonomia da escola se constrói a partir de três eixos fundamentais. São essenciais: a capacidade de identificar os problemas e de apresentar alternativas para solucioná-los; a capacidade de administrar recursos financeiros próprios consoante com essas alternativas”*.

Ao proposto pelas autoras, acrescentaríamos a necessidade de criar condições para o exercício de uma gestão democrática e participativa, na qual fosse privilegiada a atuação de todos os profissionais da escola.

Retomamos e analisamos as sínteses dos grupos, no sentido de verificar até que ponto o trabalho educativo, que vem sendo desenvolvido no Colégio Ômega, tem atendido aos requisitos de uma educação para a libertação, participação e transformação social,

garantindo, efetivamente, conhecimentos e habilidades que resultem no sucesso do aluno. É importante ressaltar que a comunidade educativa reuniu-se mais de uma vez em 1996, assim como vinha fazendo desde 1989, para elaborar a revisão do Projeto Educativo Pastoral Ômega (PEPO), por meio da gestão participativa, na qual a participação democrática, no ato de planejar, passou a ser exercitada cotidianamente.

Encontramos, no plano escolar, os resultados das sínteses grupais em relação à distância existente entre aquilo que a escola tinha, daquilo que ela queria, referentes aos aspectos: pedagógico, comunitário e administrativo, que ora procederemos à análise.

2.1 Em relação ao aspecto pedagógico

- Estrutura pedagógica

Passando à estrutura pedagógica, verificamos que já existiam ações que tinham sido implementadas no sentido de garantir um trabalho pedagógico fundamentado em uma tendência progressista de educação, na busca de formação do sujeito crítico e participativo. Assim se expressou a comunidade educativa no Plano Escolar: “em nossa escola percebem-se elementos de uma educação libertadora, pelo cuidado na escolha dos livros didáticos coerentes com a proposta educacional, pela metodologia do planejamento participativo, seja geral ou de curso, pela preocupação crítica em relação ao social e por proporcionar experiências de solidariedade que visem à educação integral do educando em seus vários aspectos: moral, religioso, intelectual e social”.

Apesar do plano conter ainda grandes iniciativas de autonomia pedagógica e organização conjunta em atividades como: Jogos Abertos, Feira de Ciências e Mostra de Informática, Quermesse, Festa da Primavera e outros, constatamos que existiam algumas dificuldades a serem superadas como: a pequena frequência às festas e eventos; o distanciado

acompanhamento escolar da família do educando; falta de profissionais competentes para trabalhar a orientação profissional e vocacional.

- Planejamento

A questão do planejamento – se prático ou participativo, foi questionada e resultou no consenso de que havia um crescimento da conscientização da necessidade do exercício prático do planejamento e do trabalho em equipe. Contudo, observamos pouco envolvimento da direção: não era sistemática a participação do setor administrativo; irrelevante a participação dos pais; e quase nula a dos alunos. A pouca experiência de trabalho em equipe, não permitiu uma melhor integração entre os setores, os quais acabavam atendendo aos próprios interesses, em detrimento dos interesses do educando – razão de ser da escola.

Apesar do planejamento não ser totalmente prático, era um instrumento catalisador, enquanto produto das diversas iniciativas, quer sejam pedagógicas, culturais ou religiosas. Efetuou-se um grande esforço de envolvimento de todos os setores escolares no processo de planejamento, de modo que o resultado fosse um investimento válido, abrangente e orientador.

A equipe escolar solicitou à direção que todo o material produzido na escola fosse socializado, não somente entre os educadores, mas também com toda comunidade educativa, pois assim poderia ser mais fácil motivar os pais a participarem da vida escolar de seus filhos.

- Objetivos

Passando para a questão dos objetivos, verificamos, por meio da manifestação da equipe, o interesse em formar o educando capaz de atuar efetivamente na sociedade: “... sendo abrangente o objetivo, isto é, que educandos e educadores possam ter uma formação global, inserida no contexto e tendo em vista a transformação; na verdade, o esforço feito é de partir

do educando, no ponto em que se encontra e despertar nele necessidades que sejam realmente educativas”.

No entanto, a ineficácia da comunicação entre os setores não permitiu que os objetivos fossem devidamente divulgados e integrados, tanto entre os setores educativo-pastorais, quanto entre os setores educacionais e entre as diversas áreas de ensino. Entendemos que a escola precisava estar revendo o porquê da existência desse descompasso e quais as estratégias que pudessem contribuir para superar tal situação. O diretor da escola, ao exercer suas funções de líder democrático, através do diálogo aberto e permanente junto às lideranças dos vários setores, poderia implementar estratégias para melhorar, não somente o fluxo de comunicação, mas garantir a continuidade e o aprimoramento dos canais comunicativos na escola, uma vez que a própria equipe escolar já percebera o problema.

A escola já vinha realizando esforços no sentido de preparar o educando, sobretudo pela formação religiosa, prática do carinho e o cultivo da razão – tripé presente na filosofia de Dom Bosco; mas, por motivos alheios a ela, segundo a equipe escolar: “o próprio aluno tem dificultado esse trabalho por estar desinteressado, desestimulado e desmotivado. Tem sido extremamente difícil envolvê-lo em atividades, principalmente as de cunho social”. Percebemos que a escola vinha tentando implementar uma parceria com o Oratório, atividade desenvolvida aos domingos com crianças carentes. Era um investimento na comunidade pobre dos bairros vizinhos da escola, por meio de um trabalho assistencial, realizado por pessoas da comunidade educativa (diretor, professores, alunos, pais de alunos e pessoas da comunidade), no ano de 1996. Foram atendidas, todos os domingos, mais de 100 crianças e jovens no Oratório – entidade fundada por Dom Bosco e difundida pelos missionários no mundo inteiro. No Oratório, as crianças e jovens eram encaminhados para oficinas onde recebiam orientação profissional, participavam de jogos de recreação e eram assistidos

espiritualmente por meio da evangelização. Além disso, tinham um lanche, como café da manhã.

- Conteúdo

Quanto ao conteúdo, de positivo, existia uma preocupação da escola com o conhecimento científico e utilização efetiva da tecnologia, no processo pedagógico.

Constatamos que, havia um trabalho que possibilitava a interdisciplinaridade adequada ao nível de cada educando, e que levava em conta seus anseios. Para que isto ocorresse, a escola oferecia aos professores e coordenadores, cursos para aprimoramento, além de acompanhamento curricular por área. Todavia, ressentiam-se da falta de um embasamento teórico que realmente pudesse sustentar a prática educativo-pastoral, que vinha sendo desenvolvida na escola. Percebemos que existia uma dúvida quanto ao que se esperava de cada docente quanto ao trabalho pastoral.

Apesar de todo esse empenho, algumas falhas podem ser apontadas: não havia a devida continuidade de conteúdo por série e sua integração por etapas quanto à verticalidade curricular, ou seja, quanto à organização e seleção dos conteúdos (principalmente da 4ª para a 5ª série); no curso técnico, o núcleo comum deixava a desejar no que se refere à atualização dos conteúdos em alguns componentes curriculares.

- Metodologia

A metodologia questionadora exigia a participação de todos os elementos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Embora existissem ainda algumas dificuldades, a escola buscou a fundamentação teórica para propiciar uma prática adequada. Nesse sentido, procurou criar condições para que todos os professores se conscientizassem da necessidade de estar aprimorando seus conhecimentos, por meio de cursos com profissionais habilitados. A

escola procurou, ainda, atualizar o acervo da biblioteca, através da aquisição de obras especializadas, para incentivar professores e alunos à pesquisa.

Na prática, os professores buscavam incentivar a participação de todos os alunos, valorizando-os e levando-os a conhecer e respeitar seus limites e os dos outros. No entanto, havia necessidade de se criarem espaços também para o trabalho individual e com isso permitir ao educando operar, ou seja, comparar, deduzir, analisar, sintetizar, julgar, classificar, inferir, associar, ..., de modo que ele próprio pudesse dar acabamento à sua aprendizagem.

A valorização do coletivo poderia também favorecer sempre o crescimento e auto-afirmação pessoal, visto que todos os alunos precisavam aprender, e não apenas os mais ativos e cooperadores que, normalmente, acabavam tomando a frente em todas as situações.

- Avaliação

Quanto à questão da avaliação, verificamos que tanto a direção como os professores manifestavam interesse em estudar e aprofundar os conhecimentos sobre este assunto, para elaboração de uma proposta de avaliação para a escola.

Os encontros para capacitação sobre as novas abordagens de ensino suscitaram, aos poucos, mudanças na prática pedagógica, bem como propiciaram algumas experiências realizadas por parte dos docentes. A equipe escolar tinha presente a necessidade de que educadores e educandos deviam ser avaliados. Entretanto, verificamos que não existiam dados a respeito, por exemplo, da avaliação do docente pelo aluno, o que nos levou a crer que a escola continuava centralizando o processo de avaliação no educando. A avaliação do docente, segundo a direção, vinha sendo efetuada pela equipe de coordenação junto ao diretor.

O texto síntese, elaborado pelo coletivo da escola, a respeito do conceito de avaliação global assim se expressa: "... cada educando é avaliado em sua totalidade. Cada professor

procurará saber do outro como está cada aluno, de forma integrada, considerando-o como um indivíduo que compõe um todo”. Entendemos que, diante de tal propósito, a adoção de um programa de avaliação, construído pela equipe escolar, poderia imprimir um cunho um pouco mais científico ao processo de avaliação do educando, em todos os aspectos, ou seja, globalmente. O programa poderia orientar os docentes na resposta a questões como: O que deve ser avaliado? Que técnicas/estratégias podem ser utilizadas para avaliar?. Somente o professor deve avaliar o aluno? O que se pode fazer com as informações obtidas sobre o desenvolvimento dos alunos? Que critérios de avaliação podem ser utilizados? Estas e outras questões poderiam contribuir para uma análise aprofundada de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ela deve ser um processo contínuo. O progresso em aprendizagem deve ser comparado com a situação anterior. Cada momento de aula deve ser avaliado. Uma situação de avaliação bimestral, semestral ou anual, só tem sentido se as avaliações intermediárias forem feitas.

Na orientação crítica de avaliação, todos os envolvidos no processo educacional podem e devem se avaliar: o professor e sua prática pedagógica; a escola e seu projeto educacional; o próprio sistema e a produtividade de sua política educacional; o aluno, no tocante à construção do conhecimento resultante da interação homem-mundo. Assim, todos participam do processo, na tentativa de reorientar o ensino-aprendizagem; nesse processo existe cumplicidade e comprometimento de todos. LUCKESI (1997, p. 173) concebe a avaliação da aprendizagem como *“um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”*.

O professor terá mais sucesso quanto melhor fizer o diagnóstico. Para que seja possível realizar a avaliação diagnóstica, é preciso compreendê-la e realizá-la sob a ótica de uma concepção pedagógica.



Reconhecemos, portanto, a necessidade de se estar planejando cada etapa do trabalho. O planejamento poderia subsidiar todo o processo de avaliação da aprendizagem. Assim, também, tornar-se-ia importante o trabalho de avaliação de cada professor em sua área, bem como é tarefa dele compartilhá-la com outros professores, coordenadores pedagógicos, alunos e pais.

- Recuperação

Outro aspecto que deveria ser motivo de reflexão, quando se trata de avaliação de aprendizagem, é a recuperação.

Segundo VASCONCELLOS (1994, p. 73), os estudos de recuperação sofrem de ambigüidade: por um lado são apontados como a grande saída para ajudar os alunos com dificuldades; por outro, por causa das condições de trabalho dos professores, acaba se tornando uma proposta que fica no papel. Segundo o autor, *“... a partir daí alguns problemas se apresentam: a recuperação da aprendizagem, mas não da nota; a recuperação da nota, mas não da aprendizagem; nem uma coisa e nem outra. Cabe pois, a pergunta: a recuperação recupera? O quê?”*.

A recuperação, na educação escolar, já estava prevista na Lei 5692/71, no art. 14: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”, e, no parágrafo 1º do art. 11: “os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente...” Percebe-se que o conceito de recuperação estava mais associado ao de “aprovação” do que ao de aprendizagem, ou seja, de apropriação do conhecimento de modo mais amplo.

A nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, recoloca o assunto na alínea “e” do inciso V, do art. 24: “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

Vários termos estão sendo empregados para interpretar e regulamentar o assunto em questão: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias, além da palavra “reforço”. As palavras recuperação e reforço não são sinônimos. O reforço trata de atividade de enriquecimento, pode ser ministrado a todos os alunos; e a recuperação visa a recuperar as defasagens dos alunos que apresentam deficiências na aprendizagem.

No estado de São Paulo, a Indicação CEE nº 5/98 dispõe que a recuperação não pode ser entendida como um processo unilateral, pois recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que se perdeu. O compromisso da escola é o de ensinar e o de garantir a aprendizagem de todos os alunos; para isto, todos os recursos devem ser utilizados.

Nesse sentido, a Indicação estabelece que: “A recuperação precisa ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua; ser dirigida às dificuldades específicas dos alunos; abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes”.

Além da recuperação imediata e contínua, está prevista ainda a recuperação paralela, a qual deve ser feita preferencialmente pelo próprio professor; a recuperação intensiva, que pode ser realizada, no final dos bimestres ou trimestres, no final do ano, e, também nas férias, sendo a última oportunidade que o aluno tem de aprender um conteúdo mínimo, mas pode ser importante para reviver a vontade daquele que quiser voltar a frequentar a escola.

Os docentes do Colégio Ômega, embora sem utilizar a terminologia constante na legislação vigente, desenvolveram um trabalho de resgate das defasagens de todos os alunos que apresentavam deficiências de aprendizagem. Através de atendimento individualizado em sala de aula, o professor procurava incentivar o aluno a melhorar a sua participação durante as atividades, além de encaminhá-lo ao plantão de dúvidas. Os alunos do curso noturno, em sua maioria, não dispunham de tempo para participarem do plantão.

Os professores eram unânimes em afirmar que a recuperação não propiciaria ao aluno a superação de deficiências verificadas em seu aproveitamento, sabendo que, na realidade, muitos alunos conseguem aprovação após a recuperação, pois: exige-se que ele domine pouca quantidade de conteúdo; o objetivo do aluno em recuperação é o de obter o conceito de aprovação; a prova não é elaborada com tanto rigor, pois trata-se de uma chance; e, não são considerados, na recuperação, além do rendimento do aluno, outros aspectos tais como disciplina, realização de tarefas, participações em aula.

Considerando-se isso, torna-se evidente na recuperação a questão da nota, o que nem sempre corresponde à ocorrência de aprendizagem.

A tarefa de transformar práticas de avaliação para torná-las mais formativas e interativas, implicam mudar apresentações acerca da escola e reconstruir a forma tradicional de relação família-escola, bem como mudar o paradigma de relação professor-aluno para que ambos possam ser parceiros. Incluem-se, também, aspectos organizacionais nessa nova concepção de avaliação. Portanto, isso nos remete à proposta pedagógica da escola, que vai definir todos os rumos, metas, meios, recursos, critérios, etc., e ao seu regimento escolar, elaborado à luz desta proposta, o qual deverá ser construído pelo coletivo da escola, visando a oportunizar a participação ativa, consciente e comprometida – fator importante para a conquista de sua autonomia.

- Disciplina

Em relação à disciplina, algumas regras estabelecidas pela comunidade, são claras, no planejamento do Colégio Ômega; porém, outras fazem parte de um regimento escolar que não passou pelo processo de discussão em conjunto.

Apesar do esforço dispensado ao educando para que reflita sobre suas ações e atitudes, procurando fazer com que seja o sujeito de sua caminhada, nem todos os envolvidos no processo participaram do estabelecimento dessas regras, além de faltar clareza com relação ao que se quer do aluno. Também não houve um trabalho sistematizado de conscientização do aluno sobre a necessidade de exercitar a disciplina, e a sua importância para o convívio harmonioso em sociedade.

Segundo a equipe escolar, as normas disciplinares devem ser amplamente divulgadas, bem como cumpridas por todos. Interessante seria a participação do aluno no processo de elaboração das mesmas, a fim de que seja facilitado o seu cumprimento. A possibilidade de se estabelecer novas normas de convivência, poderá ser determinada pelo grupo, por meio do seu amadurecimento nas relações sociais.

- Vestibular

Verificamos também a preocupação da equipe escolar em refletir sobre a prática pedagógica da escola, visando a capacitar o aluno para transpor a barreira do vestibular. Embora essa mesma preocupação fosse também manifestada pelos pais e pelos próprios alunos, não encontramos o correspondente empenho na busca do conhecimento formal, sistematizado e intencional, ministrado pela escola. No Plano Escolar, encontramos expresso o pensamento da comunidade sobre esta questão:

“A escola tem procurado não só formar, mas informar ao aluno que um dos objetivos a serem alcançados é o seu progresso profissional e cultural e que isso se dará também numa universidade, envolvendo a passagem pelo vestibular.”

Apesar dos esforços dispendidos pela escola, os docentes ainda apontaram falhas em relação ao curso profissionalizante, o qual precisaria ser mais completo em termos de conteúdo, e mais eficaz no que se refere à orientação do aluno vestibulando, a fim de ampliar suas oportunidades de ingresso em boas universidades.

- Informatização

Segundo a equipe escolar, a instituição não tinha uma política definida para a área, por isso nem todos os recursos ligados à informática estavam ao alcance do conjunto de professores das diversas disciplinas ou dos alunos, de maneira geral.

Existia um consenso entre os elementos da equipe escolar, de que o conceito de política educacional deveria estar atrelada ao tipo de educação que a escola queria; e que a computação deveria ser uma das ferramentas necessárias para formar profissionais que alimentariam o mercado de trabalho; sem ela, a escola colocar-se-ia em descompasso com o futuro.

2.2 Em relação ao aspecto comunitário

Passando para o nível comunitário, apesar da comunidade ter registrado no plano escolar que “na escola há: vivência democrática e fraterna; respeito e amizade entre os membros da comunidade; as regras são definidas e aplicadas de forma democrática, preservando a igualdade de direitos”, ainda existia uma certa centralização nas mãos do diretor que, muitas vezes, estabelecia as regras de determinadas ações, principalmente quando envolvia recursos financeiros.

- O professor

O papel do professor é o de mediador entre o conhecimento e o aluno. Assim, a comunidade traçou o perfil do professor que desejava: “consciente da importância de seu papel social; responsável, que pautasse seu trabalho em valores como a verdade, justiça e amor, e que tenha como meta a busca de qualidade de ensino”.

A equipe escolar reivindicava: investimentos para qualificação dos profissionais da escola, por meio da implementação de “uma política de formação continuada de seu pessoal, pois assim, o grupo como um todo, conseguirá melhorias”. Observamos que a equipe tinha clareza de que o reconhecimento e a valorização do profissional, estavam diretamente ligados a investimentos, à formação continuada, ao apoio técnico-pedagógico. Quanto a esta questão, verificamos ser tímido o investimento, mesmo na remuneração, pois a escola tem se limitado a obedecer a questões legais e aos acordos sindicais. Segundo a equipe escolar – “não se percebe uma discussão que vá além disso”.

- Família/Escola

Constatamos, pela frequência dos pais em eventos realizados pela escola, em reuniões e durante o processo de elaboração da revisão do Projeto Educativo Pastoral Ômega – PEPO/96, que o relacionamento com a família ampliou-se. Considerando ser o objetivo da escola e o da família comum, o relacionamento entre ambos deve ser de colaboração efetiva e ajuda mútua, visando à formação do educando.

No entanto, ainda era considerada pequena essa participação. Um trabalho mais específico poderia ser realizado, visando a ampliação dessa participação, por exemplo, em reuniões de planejamento para elaboração da proposta pedagógica da escola; para esclarecer os pais a respeito da atuação dos colegiados (APM, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil);

bem como, para refletir e conhecer de perto a vida escolar dos filhos e o seu futuro engajamento no campo profissional e social.

Apesar de existir entre a escola e a comunidade, um relacionamento de respeito mútuo e cooperação, não era satisfatório o relacionamento entre os diversos segmentos da comunidade. Um trabalho sério e sistemático, no sentido de um envolvimento mútuo, sadio e cooperativo, talvez fosse urgente e necessário.

- Escola e comunidade

Em continuidade ao trabalho assistencial com a comunidade pobre dos bairros vizinhos da escola, as pessoas da comunidade educativa (diretores, professores, alunos, pais de alunos e outras pessoas) no ano de 1996 atenderam, aos domingos mais de cem crianças e jovens no Oratório, entidade fundada por Bosco, em 1841, na Itália, e difundida no mundo inteiro, como já foi dito anteriormente.

- Educação religiosa

A educação religiosa dos alunos deveria ser evangelizadora, buscando a união e a justiça entre as pessoas, resgatando e promovendo o verdadeiro sentido da caridade e da fé. Observamos a preocupação com essa questão pois, constavam da programação, encontros e atividades para reflexão e discussão sobre espiritualidade e religiosidade do homem; havia também o trabalho desenvolvido em sala de aula, realizado, de modo interdisciplinar, que contemplava o tratamento da educação religiosa. Apesar de ser uma instituição confessional católica, conviviam ali em harmonia, pessoas de outras religiões.

Existia na escola uma equipe de animação pastoral, encarregada de organizar atividades pastorais como as festas sociais e religiosas, os encontros comunitários, as tardes de convivência, dinâmicas dos encontros. Entretanto, a pastoral não se restringia à

organização de festas e de outros eventos; ela deveria ser realizada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, portanto, por toda a comunidade educativa, para assegurar o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade e amor ao próximo, fundamentados no Evangelho de Jesus Cristo.

Verificamos, porém, que ainda não acontecia a unidade de trabalho desejável entre pastoral e educação; que existia uma certa distância entre os elementos de cada campo de atuação, o que não deveria haver, visto que o objetivo comum era a formação do educando.

- Os alunos

Quanto à participação e organização dos alunos, o trabalho realizado contribuiu para uma participação ativa, mas organizada de forma integrada ao processo educacional. Entretanto, não se observou um Grêmio Estudantil atuante. Não foi possível obter clareza sobre o que vinha ocorrendo: se acomodação ou desinteresse por parte dos alunos ou se a própria estrutura organizacional da escola não oferecia incentivos para promover maior participação estudantil nesta agremiação.

A orientação vocacional também foi discutida pela comunidade educativa e a sua ineficácia encontrava-se registrada no plano escolar.

Entendemos que, por meio de palestras com profissionais de diversas áreas do conhecimento, é possível ajudar o aluno, a partir da sétima série, a conhecer as diferentes opções profissionais no caminho para o terceiro milênio. Como instrumento de realização profissional, além de ser necessário comunicar-se corretamente na sua própria língua, é imperativo que se domine, pelo menos a língua inglesa, sem contar que, com a abertura para o Mercosul, surgirá a necessidade de dominar o espanhol. Além disso, o aluno ainda precisa estar alfabetizado na linguagem do computador. Por isso, muitos são os conhecimentos e

habilidades que deveriam compor o currículo do aluno. A comunidade escolar, mostrando-se preocupada, discutiu o problema e assim se expressou: “a orientação vocacional deve ser praticada com maior seriedade possível, pois sabemos que a felicidade do indivíduo e também a sua competência e eficiência estão interiormente relacionadas a uma boa escolha de sua profissão. Uma escolha que vá além dos modismos, dos imediatos interesses financeiros, mas em direção às suas maiores potencialidades, o que provavelmente trará melhores resultados a todos”.

2.3 Em relação ao aspecto administrativo

Passando à análise do nível administrativo, no que se refere à estrutura e organização da escola, encontramos expresso no plano escolar, o desejo de que realmente fossem definidas, não apenas pelos dirigentes mas por toda a comunidade educativa. Como a cada período de três a seis anos ocorre mudança de diretores, restava saber se quando houvesse a substituição dos que ocupariam os cargos de diretor geral e de diretor pedagógico, manter-se-ia a decisão e continuidade nas ações. Apesar de ser a vontade de toda a comunidade educativa, a continuidade na busca de aperfeiçoamento e crescimento de todos, por meio da construção de um projeto político-pedagógico com metodologia participativa, tanto o poder pessoal como o de posição dos dirigentes, poderiam fazer ou desfazer essa caminhada e imprimir uma nova. Isto poderia continuar ocorrendo devido à existência de pessoas autoritárias, dificultando o processo participativo.

Defendemos a existência de um Conselho de Escola, forte e atuante, capaz de impedir um possível retrocesso administrativo-pedagógico, caso a escola receba dirigentes com mentalidade semelhante. Assim como HORA (1994, p. 20), reconhecemos a enorme dificuldade em consolidar uma gestão democrática: “a dinâmica das relações de poder

poderá entrar o avanço do processo, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo e encaminhado em função de decisões de grupos e não de indivíduos”.

A comunidade educativa queria os dirigentes próximos, para que as decisões fossem tomadas em conjunto com coordenadores e professores, e, quando necessitassem, com pais e alunos, para que assim, fugindo do exagero burocrático, mantivessem sempre presença física dentro do cotidiano escolar.

Em relação aos trabalhadores, em geral, constatamos a necessidade de se realizar um trabalho a fim de intensificar a participação dos mesmos, nos eventos da escola. Algumas justificativas tentavam explicar o fato da ausência, entre elas, o compromisso de trabalho em outras instituições de ensino e a questão da diferenciação de salários em funções idênticas, ou seja, professores do ensino médio (2º grau) diurno recebiam salários maiores que os do noturno.

Na questão salarial, a escola atendia apenas ao legal, não ao ideal, faltando definir com clareza o plano de cargos e salários. Isso dificultava o trabalho conjunto e interferia no atendimento, na harmonia e satisfação dos funcionários. Também não se conheciam os critérios de avaliação para fins de demissão ou exigências para admissão de professores, por exemplo.

A comunidade educativa reforçou, no plano escolar, a necessidade de melhorar a questão da capacitação técnica do professor. Porém, isso foi dificultado, pois em relação à obtenção e geração de recursos financeiros, verificamos que somente a direção da escola tinha acesso às informações. O coletivo da escola não tinha conhecimento sobre o orçamento previsto pela instituição, por isso não eram traçadas prioridades em conjunto. Apesar de estarem programadas algumas prioridades pedagógicas que visavam a melhorar a qualidade do ensino, não se discutia a distribuição dos recursos.

As campanhas e eventos eram muitos e de grande porte, contudo não foram desenvolvidos plenamente, os valores da gratuidade e da partilha. Visava-se muito mais ao cumprimento de obrigações formais e pré-fixadas pela escola, mas não vivenciadas pela comunidade escolar de forma partilhada. Em alguns eventos, percebiam-se mais as competições do que seus valores.

A comunidade educativa admitiu que a distribuição de recursos contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino em alguns níveis; noutros, deixou a desejar, como se observou no curso técnico com a falta de computadores e, na comunidade, a necessidade de valorizar os recursos humanos, sobretudo o professor.

Na primeira parte deste capítulo, foi objeto de estudo a contextualização do Colégio Ômega, realizada por meio de um breve histórico e levantamento das características da instituição, bem como as do município onde se instala. Analisamos os dados referentes à matrícula, ao rendimento escolar dos alunos (promoção/retenção), comparando-os com os obtidos pela rede estadual e particular de ensino.

Na segunda parte retomamos a síntese final da revisão do Projeto Educativo Pastoral Ômega (PEPO), sob os aspectos pedagógico, comunitário e administrativo, a fim de verificarmos quais fatores estavam dificultando a implementação de uma metodologia participativa, assim como qual tipo de educação estava sendo proposta aos alunos.

Após o quadro traçado, enfocamos aspectos gerais da escola-alvo comparando-a com outras da cidade e dados sócio-econômico-culturais do município. Trataremos a seguir dos próprios sujeitos, assim como de algumas experiências de vida em família ou em grupos significativos com destaque dos escolares.

Participaram também doze alunos pertencentes ao ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau) escolhidos de forma aleatória.

A inclusão dos dados relativos às mães, teve por objetivo acumular mais elementos revelados do universo sócio-cultural vivido pelos alunos. Interar-nos desse universo era, também, um caminho para a análise do nível de participação da família, especialmente o envolvimento das mães, na vida escolar. Contamos com a participação de dez delas.

Participaram, ainda, os representantes dos diversos segmentos como: um diretor, uma coordenadora do setor pedagógico, dois professores, dois auxiliares de coordenação e dois funcionários do setor administrativo.

CAPÍTULO IV

RELATOS INERENTES AO DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Tendo procedido a ampla contextualização, que serviu como instrumento para o embasamento de estudo posterior, nos apropriamos dos depoimentos dos participantes envolvidos na pesquisa, o que nos permitiu especificar alguns aspectos relacionados à execução do projeto pedagógico do Colégio Ômega e ao papel que cada um representa nesse processo e apresentar os possíveis encaminhamentos dos resultados deste estudo.

Participaram da investigação algumas pessoas envolvidas no processo educativo, direta ou indiretamente, com destaque dos professores do ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau), pois os mesmos têm por função executar a proposta pedagógica da escola. Participaram da pesquisa dez deles e foi graças à sua disponibilidade que a análise aqui formulada foi possível. Os critérios para a escolha destes profissionais foram o interesse demonstrado em participar do estudo, acrescido do desejo de cooperar conosco.

Participaram da pesquisa dez docentes, sendo que um já atuava na escola há 19 anos;

Participaram também doze alunos pertencentes ao ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau) escolhidos de forma aleatória.

A inclusão dos dados relativos às mães, teve por objetivo acumular mais elementos revelados do universo sócio-cultural vivido pelos alunos. Inteirar-nos desse universo era, também, um caminho para a análise do nível de participação da família, especialmente o envolvimento das mães, na vida escolar. Contamos com a participação de dez delas.

Participaram, ainda, os representantes dos diversos segmentos como: um diretor, uma coordenadora do setor pedagógico e pastoral, dois auxiliares de coordenação e dois funcionários do setor administrativo.

Os dados foram coletados ao longo do período letivo do ano de realização da pesquisa, durante as reuniões, nos encontros para a elaboração da revisão do projeto pedagógico, através de observação direta, bem como de entrevistas realizadas em novembro de 1996. Outras fontes de informações (documentos) foram utilizadas e fundidas na análise.

Completando o quadro traçado no capítulo anterior, o qual enfocou alguns aspectos gerais da escola e do município, o olhar ora se dirige para os próprios sujeitos e algumas experiências de vida, e os diferentes relacionamentos que mantêm a escola.

Este capítulo propõe-se a analisar os depoimentos dos alunos, de suas mães, bem como, de pessoas dos diversos segmentos da escola, complementado por conteúdos de seu Regimento Escolar.

1. Representações dos Participantes

1.1 Os professores

Participaram da pesquisa dez docentes, sendo que um já atuava na escola há 19 anos;

dois entre 10 e 15 anos; três entre 5 e 10; e quatro com menos de 5 anos, todos pertencentes ao quadro administrativo-pedagógico. Quanto à escolaridade desses docentes, apenas dois não concluíram a educação superior; os demais possuem licenciatura plena e um curso de pós-graduação *lato sensu*.

As atividades de lazer pesquisadas incluíam preferências como: convivência familiar e com amigos, cinema, trabalhos manuais, namoro, andar de bicicleta, resolver palavras cruzadas, ouvir música e leitura, sendo que a maioria dos docentes elegeu a leitura como fonte de lazer, e 50% deles assinavam apenas um jornal (Folha da Região ou Folha de São Paulo), quatro assinavam dois e um, nenhum jornal. A maioria afirmou ter participado “somente dos cursos oferecidos pela escola”.

Em relação à comunicação na escola, o conceito bom prevaleceu, com algumas reservas em relação à comunicação com os pais, que ocorria por ocasião de reuniões bimestrais, eventos sociais ou religiosos ou quando surgiam problemas com os filhos.

Quanto ao relacionamento entre diversos setores da instituição, a maioria pontuou como “regular”. Destacamos o relato da professora Cristina¹, a qual se inclui entre os professores que não concordam com este conceito “... falho, pois cada um está preocupado com o seu setor e o trabalho de equipe jamais se concretizou”.

A fim de ratificarmos a argumentação descrita acima, registramos o desabafo de Maria, professora de História: “... quanto ao relacionamento entre os diversos setores, considero difícil, distante e frio”.

Percebemos que, tanto o relacionamento entre os setores como o relacionamento dos professores com os pais precisavam ser redimensionados. O trabalho realizado com os pais

¹ Tanto o nome da instituição, quanto os dos participantes dessa investigação são fictícios.

não se caracterizava em ganhos significativos. As ações empreendidas, no sentido de envolvê-los foram poucas, especialmente no curso noturno. Nesse sentido, registramos a queixa de professora Vani: “há poucas reuniões com os pais”.

Existia um otimismo geral por parte dos docentes quanto ao relacionamento com seus alunos, assim caracterizados: um percentual de 50% para o bom relacionamento e outros 50% para excelente. Todos foram unânimes em expressar boas expectativas. Salientamos o relato da professora Eliana, que ministra aulas de Ensino Religioso, nos períodos diurno e noturno, a respeito da interação professor-aluno: “Às vezes, torna-se complicado quando se chocam os limites individuais de cada um, mas superamos isso com diálogo e participação. O relacionamento tende a se fortalecer, cada vez que superamos dificuldades”.

Observamos que os docentes da escola estão cientes de que “cada aluno deve ser considerado com suas preferências e seus limites”, e de “que já existem iniciativas, esparsas no sentido de realizar uma avaliação global do aluno”. Tanto alunos como professores se respeitavam e o trabalho educativo fluía normalmente, com poucas situações conflitivas.

Quanto à questão da aprendizagem do aluno, no que se refere à realização dos trabalhos e da produção individual, elegemos dois depoimentos. Um é o de Maria, professora de História, nos turnos diurno e noturno, conforme texto que se segue:

“Todo tipo de progresso do aluno valoriza o estudo em grupo; as atividades extra-classe, ao longo do bimestre, acumulam pontos para o desempenho; o mesmo é observado para a participação nas atividades de sala de aula e nas atividades realizadas em grupo ou individualmente.”

Outro é o de Eliana, professora de Ensino Religioso: “Na maioria das vezes, a produção individual dos alunos satisfaz os objetivos propostos e a sua própria mudança de

atitudes mostra seu aprendizado e sua evolução. Quando isso não ocorre, recorro a outros meios.”

Esses depoimentos nos levam a refletir que sempre é momento de resgatar conteúdos essenciais ao desenvolvimento integral do aluno, nos seus diferentes aspectos, com um ensino que integre disciplinas ou áreas de estudo, de modo interdisciplinar, desde que todos tenham a oportunidade de receber informações atualizadas. O aprimoramento da competência técnica e política dos docentes, possibilitará um ensino mais eficiente, em que o planejamento, o acompanhamento/controle e a avaliação façam parte do processo de ensino-aprendizagem e garantam o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, ou seja, de suas capacidades cognitivas, habilidades psicomotora, hábitos de refletir e decidir sobre suas próprias ações, bem como *“a formação de suas convicções afetivas, sociais, e políticas, resumindo todo o seu modo de viver”*. (LUCKESI: 1997, p. 126).

Muitos estudiosos como Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, teorizaram a respeito do desenvolvimento do indivíduo; no entanto, recorreremos a Luckesi, que se refere especialmente ao desenvolvimento no qual a educação escolar deve estar interessada.

Destaca, como objetivo principal da escola, o desenvolvimento das capacidades cognitivas pois, a partir delas, todas as outras serão desenvolvidas. Para o autor, são os conhecimentos adquiridos que contribuem para o desenvolvimento do educando. Conhecimentos que trazem embutidos em si, *“a metodologia e as visões de mundo”* que estão nos conteúdos, também são assimiladas pelos educandos, na mesma medida em que eles os assimilam. Para isso, a educação escolar faz uso da *“assimilação ativa dos conteúdos sócio-culturais”* já produzidos pela humanidade, considerados como elementos fundamentais pelos quais as novas gerações assimilam o legado da humanidade. O educando, por meio de um

processo de internalização das experiências sociais, vai desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivo-sociais e psicomotoras.

O ensino pode ser de duas formas: uma, de forma espontânea ou informal (que ocorre nas múltiplas situações de vivência do cotidiano); e outra de forma intencional e sistemática (que é buscada e propiciada intencionalmente).

O processo de assimilação dos conteúdos sócio-culturais pela nova geração, se dá pelo processo de aprendizagem “intencional”, que por sua vez depende também de um ensino intencional. Assim, o sujeito necessita de uma aprendizagem intencional ativa e inteligível, pois a aprendizagem espontânea e informal, embora significativa para a vida humana, é insuficiente para dar conta da assimilação ativa dos conteúdos sócio-culturais elaborados.

A aprendizagem escolar, além de ativa, intencional e inteligível deve ser sistemática, pois visa a estabelecer condições para que o educando, aos poucos, vá adquirindo, também de forma sistemática, os conteúdos escolares, que são conteúdos sócio-culturais. Isso significa que o ensino exige do educando um avanço em relação ao estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, pois se lhe for ensinado o que já sabe, nada aprende. Ao ser desafiado a aprender, vai se apropriando de algo novo. O conteúdo novo, proposto para a aprendizagem, deve ser mais avançado que o estágio em que o educando se encontra, porém, não tão novo de forma que ele não tenha como assimilá-lo. Portanto, o ensino deve ser dosado de tal forma que seja assimilável, respeitando-se o nível de maturidade do educando.

Ao educando cabe a tarefa da exercitação dos conhecimentos, pois necessita tornar habitual um determinado modo de interpretar e agir sobre a realidade, para formar capacidades. A exercitação o possibilitará fazer sua cultura recebida, tornando-se autônomo, auto-suficiente, independente. Faz parte também do processo de desenvolvimento do educando, a “aplicação”. Esta atividade mental refere-se à utilização de conhecimentos que

foram adquiridos, para a solução de problemas semelhantes àqueles que foram solucionados com o desenvolvimento recebido e exercitado. Acrescenta-se a todo esse processo de ensino-aprendizagem, a “inventividade”, que é propriamente a situação em que se produz o novo, que pode ser um novo genial ou um novo não muito distante do que já havia sido produzido anteriormente, mas novo.

Para que os conteúdos sócio-culturais sejam assimilados de modo a poder inovar, transformar a realidade, bem como para que ocorra o processo ensino-aprendizagem ao longo da vida escolar, impõe-se a utilização de recursos metodológicos adequados. (LUCKESI: 1997, p. 125 a 144).

O acompanhamento e o controle de todo esse processo de ensino-aprendizagem, precisa ser realizado por meio de procedimentos e técnicas de avaliação também adequados, ao longo de todo o percurso da ação, visando a formar o educando, preparando-o para ser agente de transformação.

Considerando isto, passamos a análise sobre como é vista a avaliação na escola, pelos professores participantes desta investigação. A maioria, ou seja, 100% deles, disseram praticar a avaliação contínua na forma diagnóstica, mas apenas um disse ter feito continuamente o registro das atitudes e capacidades apropriadas pelos alunos. Consideram que o ensino ministrado nas suas disciplinas podem capacitar os alunos a serem agentes de transformação. Mostraram-se confiantes quanto à prática pedagógica executada na sala de aula.

Passando para a análise que os professores fizeram a respeito da atuação pedagógica em sala de aula, observamos que estão comprometidos com o ensino e a aprendizagem do aluno, procurando desenvolver atividades variadas, que despertem o interesse dos mesmos. A professora de Física, Amélia, atuando no curso noturno, achou “difícil lidar com os alunos,

pois os mesmos, porque pagam, acham-se no direito de serem promovidos”. A professora de Matemática, Ana, apesar de realizar um trabalho o qual considera adequado à sua clientela, sente a necessidade de estar sempre se atualizando. Assim se expressou: “Tenho tentado, ao longo da prática pedagógica, desmitificar a matemática como ‘rainha das ciências’ ou como a disciplina dos ‘gênios’ e, dar-lhe um tratamento onde o conhecimento já produzido está presente nas atividades, objetos e ações do homem no seu dia a dia, e mais, tentado transformar a convivência matemática (disciplina) e aluno, como pacífica, boa, excelente, sem grandes traumas. Além de buscar questões práticas para sua aprendizagem, sinto que ainda preciso aprender, pesquisar e buscá-las, não só em cursos, reciclagens, mas na prática docente, onde cada dúvida é mais que um desafio para que eu possa aprender e aprender”.

Buscando obter informações mais profundas a respeito de como vem acontecendo a aprendizagem dos docentes participantes da pesquisa, alguns questionamentos serviram para encaminhamento das seguintes respostas:

- a) Cursos de capacitação em serviço: os professores, apesar de terem participado dos cursos oferecidos pela escola, apontaram a necessidade da mesma estar oferecendo outros mais, com essa finalidade. Consideraram os mesmos como momentos importantes para análise da prática pedagógica, para aquisição de novas técnicas e procedimentos de ensino, além de ser momento de reflexão e de pensar sobre os aspectos que envolvem o trabalho educativo como um todo.
- b) Reuniões pedagógicas: os professores consideraram-nas esclarecedoras e proveitosas.
- c) Conselho de classe/série: é interessante o relato da professora Ana, a qual pode servir como exemplo, pois explicitou a postura dos colegas durante a realização dos mesmos: “O Conselho de classe/série tem sido mal interpretado no meio pedagógico. A sua finalidade não tem sido alcançada devido à postura pedagógica errônea. Tem servido como

lamentação para os docentes, quando não, para levantar problemas pessoais e familiares, sem contudo servir para busca de propostas e soluções à aprendizagem. Penso que sua finalidade, ou melhor, objetivos estão desviados.”

Analisando um pouco esse aspecto, podemos afirmar que o Conselho de Classe é a possibilidade que a escola tem de sistematizar no cotidiano escolar, a análise da ação educativa, bem como de favorecer a tomada de decisões conjuntas, que venham superar o processo de ensino-aprendizagem.

Com a Lei 5692/71 e os regimentos dela decorrentes, disseminou-se a idéia dos Conselhos de Classe, inclusive em São Paulo, pois a experiência pioneira teve lugar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1958. Hoje, burocratizados por papéis, formulários, são exemplos, em geral, de mau funcionamento desse colegiado, desvirtuando-se até o texto legal, que é mais amplo que suas atividades atuais.

O Conselho de Classe é a primeira investida na área da avaliação, de forma colegiada, na autoridade absoluta do professor. Nesse sentido, é uma ameaça a essa autoridade e, por essa razão é tão mal trabalhado.

O Conselho de Classe pode ser caracterizado levando-se em conta os objetivos seguintes:

- possibilitar a articulação da ação coletiva da escola;
- permitir a análise e o acompanhamento do Plano de Ensino, tendo em vista as decisões quanto a objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação;
- permitir também o aperfeiçoamento do processo de tomada de decisão da Escola;

- permitir a análise do Plano Escolar – seus grandes objetivos e diretrizes que estão sendo vivenciados pela Escola;
- analisar o desempenho docente e discente enquanto diagnóstico;
- analisar o desempenho global da escola, tendo em vista as metas propostas (evasão, retenção);
- propor alternativas de solução para os problemas levantados;
- ser de classe, não de alunos.

O Conselho de Classe deve ser pensado dentro de limites e possibilidades reais que a escola tem para ensinar, sem apelar para instâncias externas, tais como pais, psicólogos ou professores particulares.

Avaliado o rendimento da classe, sabemos que a escola não pode tudo. Por exemplo, não pode recuperar todos os alunos, mas pode ofertar recuperação paralela, alterar o plano, fazer recuperação de pré-requisitos ou de aspectos de conteúdo, retomar esses aspectos nos bimestres seguintes ou nas séries seguintes, além de outras medidas.

A avaliação do comportamento da classe não pode ser no plano afetivo (disciplina, desrespeito, participação, ...); deve ser feita quanto ao contrato de trabalho estabelecido entre cada classe e cada professor.

Também a decisão sobre a promoção ou retenção do aluno não pode ser tomada do ponto de vista pedagógico: aprendeu, passa; não aprendeu, reprova, ou seja, o professor é quem decide sobre o que o aluno aprendeu. Ela deve ser colegiada, considerando os limites e as possibilidades de organização da escola, no ano seguinte, cabendo-lhe

oportunizar ações que favoreçam a recuperação do aluno com defasagens de aprendizagem.

Deste ponto de vista, estes deveriam ser os critérios norteadores da ação do Conselho de Classe:

- a natureza do trabalho deve ser pedagógica;
- o conselho parte da classe, para situar o rendimento da classe, enquanto grupo, para chegar ao aluno;
- a referência para análise do rendimento da classe e do aluno são os planos de ensino;
- a importância de identificar o aluno, a partir de seu desempenho, abolindo qualquer referência não cognitiva (é uma questão de ética);
- as condições de ensino foram oferecidas ao aluno pela Escola (condições não são oportunidades);
- as relações que a escola estabelece entre as disciplinas e entre os docentes, são pertinentes ao processo do Conselho de Classe;
- a natureza, as características, os tipos de informações que são levadas pelos professores ao Conselho têm que ser descritivas: ter dados à mão, sempre; nunca pré-julgamentos. Já as decisões do colegiado são qualitativas (=importância daquele conhecimento);
- as decisões têm compromisso com as consequências, pois as responsabilidades não acabam na hora do Conselho: o que fazer depois? No bimestre seguinte? Na série seguinte repetida? na série seguinte promovida?;

- as discussões devem ser sobre o crescimento, o desenvolvimento, o salto qualitativo ou a estagnação, a queda do rendimento do aluno;
- a transparência dos critérios para todos.

d) Horário de Trabalho Pedagógico (HTP): convém salientar que a medida aplicava-se apenas aos professores do curso diurno. Segundo relato da professora Maria, tratava-se de “um horário exaustivo, distribuído entre o preparo de atividades, correções, etc...”.

e) Cursos oferecidos fora da escola: manifestaram-se dizendo que participaram de todos os cursos quando a escola assumiu todas as despesas, mas o número de cursos tem sido ainda baixo, não atendendo aos professores disponíveis e interessados em frequentá-los.

Ao levantarmos dados, junto aos professores, a respeito da atuação do Conselho de Escola, APM (Associação de Pais e Mestres) e Grêmio Estudantil, instituições que viabilizam a gestão democrática na escola, a maioria afirmou serem estes os pontos fracos da mesma. A professora Ana expressou claramente essa situação: “não vejo nenhuma forma de organização de grupos como a APM ou Grêmio Estudantil”. Assim, todos manifestaram a sua desaprovação, considerando essa uma grande falha da escola.

Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), sabemos que surgiram no final da década de vinte, a partir do Rotary Club, as primeiras Associações de Amigos da Escola, vinculadas à Diretoria de Ensino e subordinadas à Secretaria da Educação e Saúde Pública.

Com o êxito das associações desse tipo em países estrangeiros, principalmente, nos Estados Unidos, Lourenço Filho (adepto das idéias da Escola Nova em São Paulo, cuja teoria educacional propunha um novo tipo de homem para a sociedade capitalista, esquecendo-se da contradição existente entre os que detêm ou não os meios de produção), ao promover a reforma do ensino, desenvolveu a idéia de criação das Associações de

Pais e Mestres – APMs, nas Escolas Públicas de São Paulo. Conforme as orientações da Secretaria da Educação, as Diretrizes Gerais para estas agremiações visam estabelecer mútuo entendimento entre pais e mestres acerca dos problemas locais de educação.

A partir daí, a solicitação e a garantia da participação da comunidade na vida escolar vem sendo regulamentada. O atual Estatuto-Padrão das APM's, foi regulamentado em 1979.

As APM's agora, são obrigatórias e também dotadas de personalidade jurídica; têm por finalidade (art. 29 do Estatuto da APM): “Colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração Família-Escola-Comunidade”. Portanto, seus objetivos convergem para a melhoria do ensino, observados os anseios individuais e os grupos envolvidos, fundamentando-se na situação real, nas características histórias e políticas da sociedade, através da participação realizadora.

Enquanto instituição auxiliar da escola, a APM deve priorizar a assistência ao escolar na aplicação de recursos (art. 8º, parágrafo único), mobilizando: “os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, promovendo condições que permitam:

- a melhoria do ensino;
- o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, nas áreas sócio-econômica e de saúde” . (art. 4º, inciso III, do Estatuto da APM).

“A estrutura administrativa inoperante e o distanciamento exagerado dos objetivos e finalidades explicitados no Estatuto, levaram a proposta das APM's ao descrédito. Além disso, de possível instrumento democrático e participativo da comunidade nas escolas,

transformaram-se, muitas vezes, em instrumento de poder autoritário”. (FDE/SE,1990, p. 14).

Apesar dos desvios a que foram submetidas, as Associações se constituem num importante canal para o acesso da comunidade às escolas, caracterizando-se como mais um espaço democrático a ser preenchido.

Quando questionamos as atuações do diretor, coordenador pedagógico e auxiliares de coordenação e funcionários, verificamos que apenas uma docente manifestou-se indiferente ao trabalho destes profissionais, enquanto os demais o elogiaram, considerando bom o desempenho dos mesmos pois, segundo os professores, eles são “pessoas eficientes e eficazes; solícitas; amigas; procuram desenvolver um trabalho integrado; sabem ouvir, dão apoio sempre que necessário.” Apontam, porém, a necessidade de maior mobilização para a participação, cooperação e apoio entre as partes.

A fim de ampliar o olhar, formulamos algumas questões relacionadas ao Projeto Pedagógico da escola, para saber se existe adequação entre os objetivos e as ações desenvolvidas. As respostas de nove docentes foram positivas, apesar de terem mencionado algumas dificuldades para alunos e professores; apenas um não respondeu.

Primeiramente, vamos tratar dos resultados positivos obtidos, conforme a maioria, por meio de ações planejadas sistematicamente, como a realização de eventos para dar satisfação à comunidade: Feira de Ciências e Mostra de Informática; estágios em empresas locais, etc., dos alunos dos cursos profissionalizantes; quermesse (tradicional na cidade), peças teatrais; Jogos Marianos; projetos interdisciplinares (são muitos por isso deixaremos de elencar); acompanhamento individualizado da coordenadora pedagógica aos projetos. Percebemos, por parte dos docentes, uma vontade muito grande em acertar. Isto pode ser constatado pelos depoimentos dos mesmos, conforme o que se segue: “todas as ações em que

houve a participação de toda a comunidade, em que todos estiveram envolvidos, foram muito bem sucedidas, com ótimo retorno. Às vezes, o próprio cotidiano de cada um dificulta o processo quando as idéias ou os objetivos não estão bem definidos por todos ou há falta de participação coletiva; estes são também problemas que se apresentam. Mas, com a participação, o encontro e a cooperação, podemos retomar o processo e, pensando no aluno, fazer o melhor possível para todos, a contento, mantendo uma relação de verdadeira parceria". (Eliana, professora de Ensino Religioso).

Passando para os aspectos que apresentaram dificuldades para os alunos ou para os professores, verificamos que as queixas referem-se: ao "Calendário Escolar, por estar sobrecarregado de comemorações, quer sociais, quer religiosas e cívicas" (opinião de duas professoras polivalentes, Lúcia e Diva); a professora Ana citou a "troca periódica da direção, desestruturação da equipe, disciplina e indisciplina (caráter discriminatório)". Para os alunos: "espaço próprio, organização de grupos sem paternalismo, melhoria dos equipamentos"; para os professores: "falta hora-atividade remunerada, melhoria dos equipamentos", segundo a professora Maria, de História, referindo-se ao curso noturno. Houve cinco professores que não responderam esta questão. A professora Mariana, polivalente, encontrava-se na escola há dois anos e ainda não assimilara todos os aspectos relativos ao projeto pedagógico, pois assim se expressou: "Por ser um projeto recente, estamos observando-o ainda na fase de coleta de dados e assim poderemos, num certo momento, apreciar os resultados, acreditando, porém, que colheremos frutos positivos de tal projeto". Percebemos que, por estar há pouco tempo na escola, encontrou dificuldade em avaliar o Projeto Pedagógico como um todo, bem como em identificar os benefícios implícitos na prática pedagógica da escola por outros docentes há mais tempo nesse processo de elaboração de um projeto com metodologia participativa.

No que se refere às relações entre a Escola e outros parceiros, verificamos que a professora Maria acreditava na possibilidade da escola estar revendo a sua posição: "Poderia



haver mais aproveitamento do potencial e estrutura da escola, no sentido de ampliar e fazer novas parcerias”.

Tendo em vista que a escola, desde 1989, vem realizando estudos a fim de implementar uma metodologia participativa de planejamento para a elaboração de seu projeto pedagógico, tivemos interesse em saber quais as influências dessa medida na prática pedagógica. Verificamos que três professores não responderam; dois responderam sinteticamente com a palavra “boas” e, cada um dos cinco se expressou de modo positivo a esse respeito. A professora Maria, de História, afirmou: “Os professores passaram a compreender e a assumir os problemas gerais da escola e, além disso, a trabalhar muito bem em projetos multidisciplinares”.

Outras duas professoras, Mariana e Lúcia, ambas polivalentes, entenderam que o planejamento participativo possibilitou maior conscientização e compreensão no sentido de que cada um deve participar para contribuir para o bem comum,. Assim, o planejamento participativo “é um bom momento para percebermos que todos estão no mesmo barco”.

As professoras polivalentes Lia, Cristina e Diva, não responderam a esta questão enquanto a professora Ana, de Matemática, entendeu que “a visão, na prática pedagógica, amplia-se e torna-se mais clara”.

A professora Eliana, de Ensino Religioso, salientou a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois entende que à medida que começam a participar terão muito mais condições de ajudá-los: “Na minha área, especificamente, a participação da comunidade contribuiu para tornar minha prática pedagógica mais eficiente, facilitadora da aprendizagem do aluno, do saber ativo, que vem de encontro com as expectativas dos pais que participam do processo, tornando-o mais rico”.

No plano escolar de 1996, encontramos registrado o esforço que a escola vem realizando para implementar um ensino de qualidade, e como já citamos, várias ações foram utilizadas para atingir essa meta. Apesar de se constituir num enorme desejo de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a realidade da questão pedagógica apresenta-se fragmentada, bem como não tem acompanhado as inovações e as transformações ocorridas nas posturas educacionais. Se a escola tem infra-estrutura para garantir melhor qualidade de ensino, o que está ocorrendo?

Salientamos o depoimento do professor Pedro, de Geografia: “a infra-estrutura existe, porém é preciso ampliar e atualizar os equipamentos”. Os outros professores confirmaram esta opinião e acrescentaram: a falta de melhor qualificação dos docentes; falta de um fluxo eficaz por parte de quem organiza (equipe, direção e coordenação); falta de pessoal qualificado na área de informática para agilizar a execução dos projetos. Os professores entrevistados responderam as questões contidas no Anexo 6.

1.2 O diretor da escola

O dirigente de uma escola primeiramente precisa ser educador e estar compromissado com a consecução dos objetivos que visem à construção de uma sociedade democrática. Dentre as inúmeras funções como articulador e coordenador do projeto político-pedagógico da instituição a qual dirige, cabe-lhe também implementar a construção da autonomia da escola.

A construção dessa autonomia requer um esforço contínuo da equipe escolar, no sentido de que sejam abertos canais para a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Supõe também administrar com responsabilidade e promovê-la nos diversos setores da instituição, sendo a transparência fator importante na tomada de decisões, inclusive quanto aos recursos financeiros. Ao dirigente caberá ainda a função de buscar a

articulação entre os diferentes segmentos quer administrativo, quer pedagógico ou comunitário, assim como cuidar para que haja prestação no que se refere à prestação de contas à comunidade.

Outra atribuição inerente ao cargo seria a de promover a implementação de colegiados e instituições escolares como: Conselho de Escola, APM – Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e outras, pois constituem-se em canais de participação e instrumentos facilitadores da gestão da escola, uma vez que se constituem em eixos de construção da gestão democrática. É preciso estar, continuamente, motivando os participantes dos colegiados para que o ideal de bem comum permaneça aceso e possa ser administrado com valores humanos como solidariedade e cooperação.

A escola em estudo se propôs a enveredar pelo caminho democrático, embora saibamos que desfrutará apenas de uma autonomia relativa, uma vez que pertence a um sistema particular de ensino, sob a jurisdição de uma mantenedora.

A inclusão do diretor da escola neste estudo deu-se porque interessou-nos saber até que ponto o mesmo estava comprometido com o projeto político-pedagógico da instituição. As questões que serviram de suporte para este estudo fazem parte do Anexo 7.

Pe. Tomé tem 43 anos de idade, cursou Filosofia, Pedagogia e Teologia. Há dezoito anos atua no magistério sendo quatro deles no Colégio Ômega. Nas horas de lazer faz caminhada, passeia, gosta de jardinagem, aprecia leitura e música, tocando inclusive alguns instrumentos musicais.

A respeito de como se dá a motivação dos profissionais da escola, teceu as seguintes considerações: “primeiramente é preciso gostar do que se faz, ou seja, automotivação; oferecer espaços para o trabalho em equipe e oportunizar a satisfação profissional”. Quanto

aos instrumentos utilizados para avaliar o desempenho dos docentes, destacou “os aspectos: manejo da classe; domínio de conteúdos; domínio de metodologias, procedimento de avaliação dos alunos; planos de cursos e planos de ensino. Salientou a necessidade de serem feitos em conjunto com os coordenadores pedagógicos”.

Elencou como experiências bem sucedidas em 1996 “a Feira de Ciências, encontro dos docentes por área realizadas na Missão Ômega de Mato Grosso”.

Passando para a análise das parcerias, verificamos, segundo o diretor, que a escola não apresentou grandes iniciativas nesse setor, sem nenhuma experiência significativa, faltando inclusive integração com as outras escolas do bairro. Até mesmo com a inspetoria, a relação resumia-se num encontro anual de professores. Com o município é praticamente inexistente – dá-se por meio de informações e convites.

Houve muito esforço para que acontecesse a integração entre as áreas administrativas e pedagógicas, segundo o Pe. Tomé, que assim se manifestou: “As reformas foram fruto do diálogo. A dificuldade estava em o administrativo perceber que estava no nível dos meios e não dos fins”.

Por pertencer ao quadro administrativo da escola, pude acompanhar o esforço dispendido pelo Pe. Tomé, no sentido de que o setor administrativo trabalhasse junto ao pedagógico, ou seja, a serviço do último. Houve muita resistência, uma vez que ele viabilizou modificações, a começar pelo aspecto físico da escola, na arrumação e adequação dos ambientes, seguida de deslocamentos de pessoal para outros setores, e até mesmo outras funções, bem como admissão de mais funcionários, visando a agilizar a implementação dessa integração.

Quanto às influências resultantes do planejamento participativo, Pe. Tomé elencou: “crescimento da mentalidade de um trabalho de equipe; busca conjunta em se ter um projeto pedagógico-pastoral; planejamento, execução e avaliação como um processo comunitário”.

Acreditamos que a garantia de continuidade do planejamento participativo deverá constituir-se em esforço coletivo; a conscientização da necessidade de se estar contribuindo para uma educação democrática, precisa ser trabalhada em todos os segmentos pois, *“embora a escola não possa ser significativamente mais participativa que a sociedade que a engendra, há contribuições importantes que podem dar ao desenvolvimento do espírito participativo”*. GANDIN (1994, p. 20). Cabe à escola ocupar este espaço para cumprir o seu papel social, contribuindo para o combate às relações autoritárias, tão presentes em nossa sociedade.

Ao ser questionado sobre quais foram as melhorias ocorridas quanto à qualidade de ensino, o Pe. Tomé citou alguns fatores que poderiam estar contribuindo para este objetivo, como: “elaboração de projetos, busca da melhoria da avaliação; diálogo contínuo entre coordenador e professor; apoio ao aluno por meio do reforço escolar, plantão de dúvidas e integração com a realidade a ser trabalhada na sala de aula e excursões”.

A respeito do que falta à escola, para ser do jeito que todos almejam, o diretor foi bastante objetivo: “abrir-se continuamente à mudança e avaliar-se continuamente”.

1.3 O coordenador pedagógico/pastoral

O trabalho do coordenador pedagógico consiste, primeiramente, em buscar junto ao diretor da escola, o entrosamento necessário para melhor articularem as ações a serem implementadas, no sentido de viabilizar, com a comunidade educativa, a execução do projeto pedagógico da e na escola.

Outras atribuições pertinentes ao cargo, referem-se à busca do aprimoramento da prática pedagógica docente; do acompanhamento sistematizado do desempenho dos alunos, por meio de um controle avaliativo transparente, permitindo que a comunidade educativa inteire-se dos resultados obtidos em cada bimestre; manutenção de um canal de comunicação direto e contínuo com os pais, visando a contar com o apoio dos mesmos e o resgate imediato de possíveis defasagens de aprendizagem dos alunos.

Dentre outras atribuições consideramos de suma importância: o assessoramento aos professores, criando espaços para trocas de experiências, para reflexão e discussão de temas pertinentes à educação de crianças e jovens, as etapas do desenvolvimento humano, às teorias de aprendizagem, aos procedimentos de técnicas de ensino, à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, à contextualização do conhecimento, às interações ocorridas no contexto da sala de aula, entre outras.

A escolha da coordenadora Maria Luiza foi devido a dois fatores: o empenho dispendido no sentido de melhorar o relacionamento entre os setores, bem como o próprio interesse quanto ao estudo proposto. Apesar de estar somente há três anos trabalhando na escola, já atuou no magistério, público durante vinte e oito anos. A escolha da mesma ocorreu com o fim de compreendermos melhor as possibilidades de integração do setor pastoral, com os setores pedagógico e administrativo. O questionário utilizado para sua entrevista encontra-se no Anexo 8.

A coordenadora Maria Luiza, assessorada pelo diretor, programaram ações visando ao estreitamento dos relacionamentos entre os diversos setores. Todas as oportunidades foram utilizadas. O cuidado com que planejavam as reuniões agradava a todos, pois a programação de abertura das mesmas, consistia em atividades com dinâmicas, músicas, encenações, murais, tendo em vista o entrosamento entre os participantes. O trabalho pastoral com os

alunos era bastante envolvente. Eventos para reflexão, na escola e em outros locais; grupos de jovens e outras atividades às quais procuravam desenvolver nos alunos o amor ao próximo, a disciplina, o respeito ao outro, a solidariedade à dor alheia e à convivência harmoniosa e pacífica.

Em relação às experiências bem sucedidas, Maria Luiza citou “a adoção, pela escola, da linha construtivista”. Em relação aos componentes curriculares, considerou como melhores os desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa, Ciências, Biologia e Educação Artística.

Quanto as relações da comunidade escolar com as entidades do bairro, apontou-nos algumas iniciativas como: “assistência religiosa e social com a Casa da Criança e com os meninos de rua, aos domingos, com outras escolas do bairro. Porém, Maria Luiza confirmou o que já havia sido dito pelo diretor da escola: “não há nenhuma relação”. Com a inspetoria ocorre: “com o supervisor escolar destacado pelo Estado e eventualmente, quando há solicitação, com a Inspetoria Geral de Mato Grosso. Com o município: “em eventos ocasionais e especiais há a presença de membros da escola; solicitação de serviços da Prefeitura; bolsa de estudos para alunos”. Com os pais: “constantemente, através de reuniões bimestrais (Pais e Mestres), correspondência contínua, atendimentos particularizados”.

Quanto à existência de integração entre as áreas administrativa e pedagógica, verificamos que “há uma tentativa através da reunião de Setores, o que ocorre mensalmente”; e diríamos que participamos dessas reuniões ao longo de 1996, ano da pesquisa, pois fazíamos parte da equipe de coordenação. As reuniões aconteciam com datas previamente marcadas, muitas vezes um ou outro chegava fora do horário. Com a exigüidade do tempo, a pauta, na maioria das vezes, não era cumprida. Por ocasião das primeiras reuniões havia certa resistência em se chegar a um consenso, mas aos poucos o grupo foi amadurecendo e alguns ganhos foram conseguidos como a possibilidade do setor administrativo planejar junto para

atuar em função do pedagógico, visando a intensificar a execução de ações que atendessem às prioridades contidas no Plano Escolar, com o fim de buscar soluções para os problemas da escola. Destacamos alguns problemas: falta de laboratório equipado; adequação do horário da biblioteca, tesouraria e administração, e de capacitar os docentes da escola sobre o Sistema Preventivo de Dom Bosco; seria preciso buscar alternativas para entrosamento escola-família-comunidade; a Pastoral deveria caminhar junto com outras disciplinas e seu plano de trabalho estar incluído no plano escolar de forma interdisciplinar, bem como as suas atividades deveriam fazer parte do calendário da escola. Há necessidade de iluminação da quadra coberta. Percebemos que na escola ainda existia um grupo significativo de professores que não estavam dispostos às mudanças exigidas por uma pedagogia inovadora. Além da capacitação de professores seria necessário intensificar e sistematizar o trabalho que vem sendo desenvolvido e promover vivência democrática na escola.

Passando para as influências decorrentes do planejamento participativo, questionamos se houve ganhos do trabalho coletivo. Segundo Maria Luiza: “a princípio houve reação de dúvida quanto à validade do processo e ao seu resultado. Porém, após a integração nos grupos (pais, alunos, professores e corpo administrativo), ocorreu uma onda de otimismo. Quanto ao resultado, não podemos assegurar porque há etapas a serem concluídas”.

No que se refere ao relacionamento entre a equipe escolar, funcionários, professores e comunidade, Maria Luiza manifestou estar satisfeita: “podemos classificá-lo como bom, com algumas falhas possíveis de serem corrigidas”.

Quanto à melhoria da qualidade do ensino, citou algumas como: “plantão de dúvidas, laboratórios; centro de processamento de dados, mais integração entre todos da comunidade escolar e algumas retomadas de posicionamento, com maior respeito ao indivíduo e ao

grupo”, afirmou Maria Luiza, ser o que falta para a escola transformar-se no que todos almejam.

1.4 As mães dos alunos

Acreditamos que o acompanhamento dos pais na vida escolar da criança consiste num importante fator, que possibilitará à mesma segurança, apoio moral, incentivo e equilíbrio emocional, tão necessários para assegurar efetiva aprendizagem.

A educação da criança inicia-se na família, sob a proteção dos pais, mas, de modo especial da mãe que lhe dispensa todos os cuidados necessários para que possa desenvolver-se saudavelmente. Também é a mãe que se encarrega da tarefa de encaminhá-la à escola, o que demanda uma avaliação criteriosa. As exigências do mundo moderno nos obriga cada dia, a investir mais na busca do conhecimento. Serviu de suporte para nosso trabalho junto às mães, o questionário que se encontra no Anexo 9.

Abordaremos alguns motivos que levaram as mães a elegerem o Colégio Ômega para matricularem seus filhos. Em relação às atividades, as mães elencaram uma série de atividades preferidas por eles, dentre elas: jogos com bola, brincadeiras com colegas, programas de TV, instrumentos musicais como violão, guitarra, e outras.

Além dessas atividades desenvolvidas na escola, os alunos também freqüentavam outros cursos: aproximadamente 40% dos filhos aprendiam Inglês, 30% computação, 10% estudavam ballet, 10% treinavam natação; porém, 10% não freqüentavam nenhum curso. Observamos que, apesar da escola oferecer aulas de informática, havia mães que ainda matriculavam seus filhos em cursos particulares, visando a complementar o ensino ministrado na escola.

Investigamos a respeito do por quê não optaram por uma escola pública e observamos que 100% estavam preocupadas em oportunizar-lhes um ensino de qualidade, conforme o relato de Ana Maria: “A escola está voltada para princípios educacionais claros, onde o aprender, a consolidação de valores, o ambiente acolhedor propiciam a educação integral. Isto tanto é verdadeiro que meus filhos adoram a escola, enquanto espaço que realmente produziam”.

Fizemos um questionamento a respeito do ensino: Se atendia ou não às expectativas das mães? Obtivemos as seguintes considerações: aproximadamente 50% responderam afirmativamente; 20% negativamente; 30% disseram que o ensino ministrado atendia, em parte, as suas expectativas.

Convém destacar que três grandes desejos foram mencionados pelas mães quanto ao futuro dos filhos, ou seja: a metade delas expressou o desejo de que seus filhos se tornassem cidadãos atuantes, conforme depoimento de Ana Maria: “... cidadãos capazes de enfrentar com clareza, conhecimento, espírito crítico, criativo e ético, os desafios pessoais, profissionais da sociedade, contribuindo sempre para a melhor qualidade de vida do coletivo, tendo acesso inclusive à nova linguagem tecnológica”; ainda 30% desejavam que seus filhos fossem competentes, como se expressou Norma: “... um profissional competente no que ele escolher”; 20% esperavam que fossem garantidas excelentes propostas de trabalho a seus filhos, conforme Rita: “... que seus estudos lhe tragam ótimas propostas de trabalho”.

Apesar do esforço que a escola vinha fazendo no sentido de divulgar sua proposta em reuniões e encontros para efetivação da revisão do seu projeto pedagógico, verificamos que 40% tinha conhecimento da proposta conforme a mãe Antonia: “conheço bem, pois meu filho mais velho já está na escola há mais de 8 anos”; 30% desconhecia; 30% conhecia em parte, conforme relato da mãe Fúlvia.: “... muito superficialmente”.

Em relação à atuação dos professores, verificamos que 20% das mães encontravam-se plenamente satisfeitas, conforme afirmativa de Rita.: “Ótima, participativa e integrada com os educandos”; 60% consideraram boa a atuação dos docentes, assim como se expressou Regina: “A escola tem no quadro dos docentes, bons e excelentes profissionais, pois ela absorveu os docentes experientes da rede pública. Hoje o papel dos professores está num processo de deterioração diante das questões: de um lado o ensino privado, do outro o cliente e um controle dos professores entre as duas questões, ocasionando uma falta de identidades e consequentemente, um agravamento da atuação pedagógica”.; 20% disseram que poderia ser melhor, conforme relato de Gisela: “De 1ª a 4ª séries acho boa, de 5ª a 8ª, não tenho condições de avaliar devido ao número elevado de professores”.

Quanto à disciplina dos alunos, 70% das mães mostraram-se satisfeitas e a consideraram boa. Desse grupo, destacamos o depoimento de Soraia.: “gosto muito pois respeita-se o educando no seu desenvolvimento”; 30% das mães questionaram no sentido de que fossem revistos alguns posicionamentos referentes às normas disciplinares, conforme se expressou Gisela: “Poderia ser melhor, principalmente de 5ª a 8ª séries”.

Ao tecerem algumas considerações a respeito de quando costumavam comparecer à escola, verificamos que 70% das mães a freqüentavam nos dias de reuniões ou comemorações cívicas ou eventos sociais; 20% apenas quando solicitadas; 10% todos os dias, mas somente no horário de aulas.

Observamos que um número reduzido de mães tinha o hábito de freqüentar a escola amiúde. Manteve-se a regra geral, ou seja, as mães costumavam visitar a escola com maior freqüência para participarem de reuniões, quer para entrega dos boletins, com as notas bimestrais, quer em casos graves de indisciplina, ou ainda em eventos, nos quais seus filhos

apresentavam-se como atores e, com raras exceções, para conhecerem melhor a proposta pedagógica ou acompanharem mais de perto o rendimento escolar dos mesmos.

Verificamos também que 40% das mães investigadas participaram da elaboração da revisão do projeto pedagógico no ano de 1996, conforme Luciana: “O projeto pedagógico da escola para os pais não foi a meu ver democrático e aberto, foi indicativo e reduzido”; 60% não participaram, bem como não apresentaram justificativa acerca dos motivos que as levaram a não acompanharem a construção do projeto. Averiguamos, junto à direção da escola que um dos motivos foram as datas, principalmente porque as reuniões aconteciam aos sábados. Essa dificuldade apresentada foi acrescida de tantas outras, como: a cultura política e social autoritárias (disseminadas em nossa sociedade); pouco espaço para o treinamento da habilidade de participar; falta de uma comunicação intensiva no sentido de convencer os pais a se envolverem mais na vida escolar; falta de um programa de integração escola-família-comunidade; falta de conhecimento a respeito do funcionamento da escola; falta de compatibilidade de horários de trabalho dos pais com o horário de funcionamento da escola e dos professores. Muitas vezes devido ao excesso de burocratização, ficava prejudicada a frequência dos pais de alunos à escola.

Em relação à participação no Conselho de Escola e APM (Associação de Pais e Mestres), as mães confirmaram o que os professores já haviam dito, isto é, que também não faziam parte dos mesmos, conforme o relato de Paula: “a escola não tem esses canais abertos aos pais”.

Passando para a análise dos dados referentes às atuações do diretor, coordenador, auxiliares de coordenação e funcionários, verificamos que 70% das mães consideraram boa a atuação desses profissionais, conforme Rita: “... muito competentes e educados”; 30%

acharam que poderia ser melhor, como se expressaram as mães Alessandra e Lúcia, respectivamente:

“O meu contato sempre foi via coordenadora, que considero competente, séria e preocupada com questões pedagógicas; diretor – acho um tanto distante dos pais, sendo difícil até falar com ele, se necessário; auxiliares de coordenação – comprometidos com a escola”;

“Entre as equipes de coordenação pedagógica e pastoral, é possível sentir claramente que estão entrosadas, caminhando juntas, valorizando os pais e os alunos como clientes e parceiros no processo educacional; mas quanto à equipe administrativa parece que ainda não afinou bem os seus instrumentos para tocar na orquestra do processo educativo. Houve melhoras mas, ainda falta caminhar no sentido do relacionamento humano, combinado com a modernização tecnológica e administrativa”.

As últimas considerações feitas pelas mães, diziam respeito ao que mais elas desejavam para a escola. Destacamos as seguintes: “Que leve adiante o trabalho ora realizado e continue se preocupando com a formação geral do indivíduo como um todo, em todos os aspectos” (Ana Maria); “Que ela consiga traçar seu perfil de forma transparente para si e para a comunidade, porque se continuar assim vai perder parte do espaço que conquistou. É preciso que alguns pontos chaves sejam resgatados, outros repensados e outros excluídos”. (Rosana).

1.5 Os auxiliares de coordenação

Para melhor organização quanto aos aspectos pedagógicos, devido à grande movimentação para cumprimento da rotina diária, é sempre bom poder contar com os auxiliares. São profissionais dispostos a executar tarefas em tempo bastante curto, e de modo

eficiente. Foram escolhidos dois entre os oito que atuavam na função e as questões para entrevistá-los encontram-se no Anexo 10.

Carlos, com três anos de trabalho, possui o curso superior completo. O seu objetivo trata-se de “ter possibilidade de realizar um trabalho musical com os alunos, voltado para a formação humana e trabalhar na formação de cidadãos críticos”.

Luciana., apesar de estar somente há um ano na escola, foi escolhida por ter se mostrado disponível e por estar bastante envolvida com os alunos. Possui ensino médio completo (2º grau). Tem pretensões de ser professora. Acredita poder auxiliar a Equipe de Pastoral no desenvolvimento dos trabalhos, buscando implementar um trabalho voltado para o humanismo, o que considerou ser muito importante para a escola. Afirmou gostar do que faz e disse ter executado “um trabalho gratificante apesar de cansativo e pouco ou injustamente remunerado”.

Carlos também disse gostar do que faz, mas não gosta, às vezes, da maneira como tem que ser feito o trabalho. Segundo ele, o fato de a escola ser uma instituição confessional, católica, impede ou restringe a utilização de técnicas pedagógicas. Tanto um quanto o outro encontraram as seguintes dificuldades na realização das tarefas rotineiras: “o excesso de atividades a serem cumpridas constantes do Calendário Escolar; atividades sem planejamento prévio; falta de reconhecimento e valorização do setor pastoral por outros setores da escola; excesso de burocracia; coordenadores não cristãos e que ridicularizam o serviço pastoral; rigidez de horário para execução de tarefas extra-classe; incoerência entre o discurso e a prática por parte da direção e coordenação”.

Nenhum deles desaprovou as condições físicas do local de trabalho. Mas elencaram algumas dificuldades quanto às influências do setor administrativo no pedagógico como: “fornecimento de material; falta de clareza da filosofia da escola; contratação de alguns

professores por amizade e não por competência; desvalorização profissional e falta de conhecimento do trabalho feito por todos os setores da escola; centralização do poder de decisão nas mãos de poucos e de pessoas não cristãs”.

Questionados sobre em que situações exerciam a função de educadores, manifestaram a mesma opinião: “Em todos os momentos, seja no relacionamento diário com funcionários, professores e direção, seja nos momentos de reflexão com as classes, seja no grupo de jovens, nos encontros de finais de semana, em reuniões de equipe, que participamos, enfim, procuramos atuar sempre como educadores, sem esquecermos de que o verdadeiro educador está sempre aprendendo nas atividades que participa”.

1.6 Os alunos

“A educação ministrada no Colégio Ômega é uma proposta de significado para a vida, não simples transmissão. Tem como finalidade despertar a capacidade de auto-projeção e auto-realização do educando, para que assuma livre, autônoma e criativamente os valores objetivamente reconhecidos e procurados. O processo educativo utiliza e valoriza os conteúdos culturais transmitidos pela socialização, reassumindo-os e transformando-os criticamente num novo projeto de vida”. (Plano Escolar / 96). Apostando no estilo de educar pelo diálogo, religião, carinho, alegria, presença e espírito de família, os educadores emprenham-se em orientar os educandos pelos seguintes valores;

- a) “conhecimento em prol da verdade, da liberdade, da ciência e da tecnologia, as quais possibilitam o desenvolvimento pessoal e social;
- b) espírito crítico, ou seja, saber julgar e discernir para bem escolher;
- c) comprometimento, pois quem conhece a verdade não pode deixar de agir”. (S.S.E.E. p. 19).

Considerando isso, analisamos os dados coletados por meio de entrevistas aos alunos (22 do período diurno e 10 do noturno) para ampliarmos a visão sobre a vida escolar dos mesmos (vide Anexo 11).

Quanto ao que mais gostavam, verificamos que 31,22% se interessavam pelas aulas de educação física, especialmente durante os Jogos Abertos; 28,10% preferiam o contato com os amigos e professores; 15,62% gostavam mais dos encontros com a equipe de Pastoral, por serem bastante criativas; 9,44% apreciavam mais as aulas de computação.

No que se refere à preferência dos alunos pelo trabalho proposto individual ou coletivamente pelo professor na sala de aula, obtivemos um percentual de 56,25% de alunos que consideravam mais produtivo o trabalho individual, conforme o aluno Rodrigo: "... pelo fato de que o trabalho coletivo é de certo modo individual, pois nem todos participam"; e 43,75% citaram o trabalho coletivo, pois "... há discussão sobre o assunto" (aluno Vitor).

Ao serem investigados quanto a freqüência à biblioteca, encontramos uma taxa de 28,12% de alunos que freqüentavam o local três vezes por semana e o mesmo percentual referente àqueles que não freqüentavam; 18,75% uma vez por semana e 12,51% uma vez por mês; e a mesma taxa para aqueles que raramente a freqüentavam.

No último bimestre do período letivo, os alunos do curso noturno profissionalizante, segundo investigação, leram livros didáticos sobre a Linguagem de Programação e os do curso diurno citaram alguns clássicos da literatura brasileira, constantes dos Planos de Ensino dos docentes.

Quanto à atitude do aluno diante do que fazer, a fim de solucionar as dificuldades decorrentes do processo ensino-aprendizagem, verificamos que 70% dos alunos do diurno, solicitavam a ajuda dos colegas quando não compreendiam as explicações do professor, e



30% não solicitavam. Já os alunos do noturno foram unânimes em afirmar que aprendiam com os colegas da classe, conforme a afirmativa do aluno Wagner: “a maior parte das vezes os colegas acabam explicando de modo mais fácil que os professores”.

Em relação ao plantão de dúvidas, 40% dos alunos do curso diurno procuravam resgatar o que não tinham aprendido; outros 40% deles não adquiriram o hábito ou resolviam suas dúvidas com os colegas e 20% costumavam freqüentá-lo. Verificamos que aos alunos do período noturno, não era oferecido plantão de dúvidas, conforme relato da aluna Fernando: “se não houver como pedir ajuda a um colega, o recurso são os livros”.

Quanto à realização das tarefas, 33,33% dos alunos dos períodos diurno e vespertino solicitavam ajuda em casa; 50% não a pediam e 16,67%, às vezes, necessitavam de explicações de algum membro da família.

Nem todos os professores solicitavam a participação do aluno na elaboração das regras de comportamento. Por meio de relatos de alguns deles, nos inteiramos dos procedimentos utilizados referentes a essa questão: com os alunos das séries iniciais, as professoras após conversarem com a classe, escreviam na lousa e os alunos anotavam no caderno. Quando havia o descumprimento de uma delas, procedia-se novamente à leitura e discussão das mesmas. Com os alunos de 5^a à 8^a séries e 1^a série do colegial (ensino médio), cada professor tinha um procedimento próprio de lidar com as normas disciplinares constantes do Capítulo III – Das Normas Aplicáveis ao Corpo Docente, do artigo 61 ao 67, do Regimento Escolar, cabendo ao Conselho da Escola aplicar a pena máxima, ou seja, o desligamento. Essa competência já foi citada no relato de um dos professores, o qual indica ser esse, um dos únicos momentos de atuação do Conselho de Escola.

Passando para análise da figura do docente enquanto profissional que desempenha a função de ensinar, destacamos alguns relatos dos alunos, sobre as características do bom professor:

“Aquele que não ‘enrola’ aula e responde claramente às dúvidas dos alunos”.

(Juliana)

“Quando ele pede um trabalho para um certo dia, e não dá tempo de entregarmos no dia exato, o professor recebe no dia seguinte. Há alguns professores que entendem que a maioria dos alunos trabalha e que, às vezes, não dá para entregar no dia marcado”. (Wagner)

“O professor inteligente e que sabe transmitir sua inteligência”. (Frederico)

Percebemos que essas e outras qualidades citadas pelos alunos como “competente, disciplinador, exigente, incentivador, carismático, amigo, paciente, legal, esclarecedor ...” são atributos inerentes à própria função que exercem, que por si só não garantem o sucesso na aprendizagem pois outras variáveis são importantes, para que os alunos aprendam mais e mais depressa. Por exemplo, a capacidade do professor de dosar o conteúdo programático, preocupando-se em instrumentalizá-lo para equilibrar as possíveis tensões ocorridas, visando a facilitar a interação aluno/aluno, professor/aluno. Ainda faz-se necessária a preocupação do docente de selecionar conteúdos significativos, atualizados e contextualizados, bem como de adequar os instrumentos de avaliação, procurando estar interessado em que o aluno aprenda e se desenvolva.

A construção do conhecimento decorre da auto-atividade do educando, isto é, ele próprio constrói o seu conhecimento, mas a presença do docente é considerada imprescindível, pois é sua a tarefa de mediar o objeto do conhecimento. VASCONCELLOS (1994, p. 82 e 83) assim entende a mediação:

“... sempre através de alguma mediação pode estar mais ou menos presente, ser mais próxima ou remota. Quanto menor necessidade de mediação próxima, maior o grau de autonomia do sujeito. Na situação de sala de aula há necessidade maior do ‘Mestre’ (seja o professor ou os colegas), para ajudar a indicar as relações que compõem o objeto de estudo ou o caminho para sua descoberta. Na relação pedagógica, a atividade primeira, comumente é a do professor. Não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a atividade do aluno”.

Isso poderá ser conseguido com a articulação de procedimentos e estratégias de ensino, que favoreçam a reconstrução das relações existentes no objeto do conhecimento.

Em relação aos componentes curriculares, os alunos do curso noturno indicaram a disciplina Linguagem Clipper como uma das mais difíceis. Já os alunos do curso diurno, encontraram mais dificuldades em relação às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Não nos restam dúvidas da urgência de se intensificarem os recursos financeiros no sentido de garantir maiores investimentos na formação continuada dos docentes em serviço, além do desenvolvimento de projeto de leitura em sala de aula, visando ao aproveitamento da Língua Portuguesa, bem como ao desenvolvimento de conceitos matemáticos e do raciocínio lógico.

A maioria dos alunos disse estar satisfeita com os critérios de avaliação utilizados pela escola, com exceção do aluno Marco Aurélio, da 7ª série do ensino fundamental (1º grau) que manifestou seu descontentamento: “acho que deveriam ser adotados critérios que realmente pudessem nos avaliar, independente do momento por que estivermos passando; a escola poderia procurar se atualizar mais e adotar critérios avaliativos mais modernos, como os de países do primeiro mundo”. O aluno talvez estivesse referindo-se a um tipo de avaliação mais democrática, em que os critérios fossem discutidos pelos alunos e professores antes da elaboração dos instrumentos avaliativos, e que estes fossem sistematicamente elaborados, de tal modo, que pudessem resultar no desenvolvimento do educando de modo global.

Os alunos que participaram da pesquisa reafirmaram a inoperância das instituições colegiadas na escola: “nem mesmo o Grêmio Estudantil se encontra em atividade”.



classe e Quanto ao prédio da escola, a maioria afirmou gostar muito do “jeito” com que se apresentava, mas sugeriram algumas reformas como: pintura e construção de piscinas.

1.7 Os funcionários

Participaram ainda do estudo duas funcionárias que atuavam na secretaria do Colégio Ômega. A escolha das mesmas ocorreu devido ao longo tempo de serviço prestado à escola, bem como por se relacionarem cotidianamente e diretamente com pais de alunos, alunos, professores e direção. O questionário que orientou a análise a seguir, encontra-se no Anexo 12. Escolhemos a secretária Mirtes, na escola, há 25 anos, e também Ana Cristina, com 11 anos de serviços ali prestados. Ambas vinham garantindo eficiência e eficácia à secretaria, responsáveis pela documentação da instituição e dos alunos.

Na realização das tarefas rotineiras não encontravam grandes dificuldades, a não ser quando se tratava de expedição de documentos que dependiam da coleta de dados de outros setores, conforme se expressaram. Salientamos o depoimento de Mirtes.: “há certos momentos de dependência de outros setores que empatam nosso serviço; o atendimento ao público também faz parar a secretaria, mas vai-se contornando e fazendo o possível para atender a todos da melhor maneira”.

Quanto às condições de trabalho, não apresentaram queixas, considerando boas as “acomodações do local onde funcionava a Secretaria”. Ainda se expressou Ana Cristina: “... às vezes procuramos desempenhar nossas tarefas com êxito, mesmo se as condições não forem razoáveis”.

De acordo com as funcionárias, o setor administrativo influencia no pedagógico conforme depoimento das mesmas: “nós é que fornecemos boletins escolares, diários de

classe e toda documentação relacionada aos alunos, tendo que haver harmonia entre os dois setores para bons resultados”.

1.8 Os resultados

Os resultados obtidos ao longo desse Estudo de Caso, nos permitiram reconhecer as variáveis que intervieram numa gestão escolar que se quer democrática. Importa saber que não basta querer, é preciso criar espaços com vistas aos relacionamentos mais partilhados.

As dificuldades vivenciadas no cotidiano, propiciaram um aumento de conscientização de alunos, pais, professores e da própria equipe de direção quanto à importância da participação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

No entanto, para garantir o envolvimento efetivo, o trabalho conjunto e de qualidade, é preciso compromisso e responsabilidade no desempenho das tarefas individual e grupal, isto é, integração entre as pessoas de cada setor e entre setores; além de instrumentos adequados de avaliação para organização, acompanhamento e controle do percurso da ação. Entendemos que isso só será possível mediante a atuação de um líder competente – o diretor – que deverá ser o articulador das propostas administrativa, pedagógica e comunitária da escola, no sentido de viabilizar meios e recursos para implementação da melhoria da qualidade de ensino.

A escola-alvo empenhou-se para que o educando continuasse sendo o centro do processo ensino-aprendizagem, assim como com criatividade e prazer participasse do saber político, cultural, historicamente elaborado, e soubesse escolher o que fosse melhor para sua realização pessoal e profissional.

Durante o período em que estivemos envolvidos no processo de planejamento participativo, especialmente no ano da pesquisa, pudemos perceber que a gestão democrática, incluindo a participação comunitária, vinha ocorrendo de forma lenta, isto é, com avanços e

recuos na construção de sua história e à medida que a comunidade educativa: pais, alunos, professores, funcionários tiveram oportunidade de opinar e decidir sobre as relações da escola. Isto porque não havia clareza de propostas de participação na tomada de decisões, acrescida dos fatos: longo espaço de tempo entre as reuniões para planejamento e falhas de retroinformação; falta de comprometimento de pessoas envolvidas, ocasionada pela rotatividade nas reuniões; pouco entrosamento entre os setores administrativo, pedagógico e comunitário; integração parcial entre a escola e outras instituições; falta de participação dos funcionários de apoio (serventes, vigias e porteiros) em reuniões ou encontros; divergências entre os diretores quanto às decisões para resolução de questões prioritárias, pois davam maior atenção à rotina administrativa do que ao aspecto pedagógico; falta de adesão de alguns docentes quanto à observação dos princípios participativos; pouca participação dos pais na construção do projeto pedagógico da escola.

Todos os fatores identificados, estavam presentes, a nosso ver, sobretudo porque, de um lado, já faz parte da própria cultura entregar os filhos à escola e deixar que ela se encarregue de educá-los, o que é mais cômodo; e de outro, porque havia pouco estímulo e espaço oferecidos pela escola no sentido de garantir a permanência dos pais na vida escolar de seus filhos.

Na educação, o alvo é sempre o homem e a sociedade; ou seja, a busca de um posicionamento político, no sentido de uma visão do ideal de sociedade e do homem; e, pedagógico, no sentido de uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição escolar planejada. Uma vez diagnosticada a realidade, trata-se de agir na direção do que se estabeleceu como ideal e revisar, sempre, cada momento e cada uma das ações, assim como cada um dos documentos definidos na discussão.

Essa dinâmica, ao fundamentar-se na ação-reflexão, promove não só o alargamento da abrangência da reflexão, dando um sentido mais global às ações restritas, como também a

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de dar um fechamento a este trabalho, mas não ao seu estudo, formulamos duas idéias que foram emergindo e se reforçando na análise. A primeira, referente ao objetivo central do projeto, e a segunda, relativa à integração entre os setores administrativo e pedagógico – fator determinante à melhoria da qualidade de ensino.

As relações gestonárias e pedagógicas democratizadas na construção do projeto político-pedagógico, fundamentadas numa metodologia participativa.

Neste estudo, em vários momentos e de diferentes formas, expusemos nossa crença no planejamento participativo para a elaboração e construção do projeto educativo numa instituição escolar, não importando qual seja a sua identidade ou especificidade. O que deve ser assegurado, é que os sujeitos participantes do trabalho educativo, possam interagir na dinâmica da ação-reflexão em busca de clareza e produtividade na própria ação grupal. Isto é, planejar para transformar a realidade na direção escolhida.

Na educação, o alvo é sempre o homem e a sociedade, ou seja, a busca de um posicionamento político, no sentido de uma visão do ideal de sociedade e de homem; e, pedagógico, no sentido de uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição escolar planejada. Uma vez diagnosticada a realidade, trata-se de agir na direção do que se estabeleceu como ideal e revisar, sempre, cada momento e cada uma das ações, assim como cada um dos documentos derivados da discussão.

Essa dinâmica, ao fundamentar-se na ação-reflexão, promove não só o alargamento da abrangência da reflexão, dando um sentido mais global às ações restritas, como também a análise, na reflexão não só da própria ação de pessoa ou de grupo, mas da ação de outros grupos e da sociedade como um todo, incluindo acontecimentos presentes e passados. Este processo de conscientização dos participantes prepara-os para agirem com determinação e segurança, com vistas às relações mais democráticas, preparando-os para a participação.

No processo de planejamento participativo a construção do projeto pedagógico conta com a contribuição do coletivo. Todos podem agir juntos em cada situação, coordenados por aqueles que têm, por algum motivo, algum destaque.

Cada grupo sabe o que é bom para si, chegando a diferentes patamares segundo as possibilidades, as crenças, os anseios de cada um. Espera-se que um auxilie o outro, o que não significa tomar as decisões por esse outro, mas colocar-se a serviço do grupo, por ser alguém que detém mais informações que os demais. Espera-se dele que seja, depois, um voto igual ao dos outros, na decisão dos rumos a serem tomados.

Essa construção conjunta, como a denomina Gandin, na prática é muito pouco freqüente porque o sistema social é estruturado sobre outras premissas, e o próprio pensamento das pessoas não está orientado para esse modo de convivência. Contudo, ela acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente das diferenças (de cultura,

de poder econômico ou de posição social) e fundamentadas na igualdade real entre essas pessoas, surgindo a possibilidade da adoção de uma metodologia participativa num processo de planejamento que objetive relações mais democráticas; relações que todos, com seu saber, com sua consciência, com sua adesão, organizem seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transforma a realidade, inovam em benefício de todos, havendo coordenação no trabalho.

Esse processo não elimina as dificuldades; ao contrário, elas existem e são muitas. Vão desde as resistências dos que perderiam privilégios até a falta de metodologias adequadas, passando pela falta de compreensão e de vontade de realizar e pelo constrangimento exercido pelas estruturas existentes. Ainda outras já foram citadas no último capítulo, levando-se em conta a especificidade da escola-alvo.

A questão da democratização da escola tem sido analisada de acordo com a visão dos órgãos oficiais ou dos educadores mais críticos, especialmente no que se relaciona à democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; a democratização dos processos pedagógicos e a democratização dos processos administrativos, conforme Hora.

Os órgãos oficiais administram a democratização do ensino criando programas com o objetivo de aumentar o número de vagas, facilitando o acesso à escola das camadas desfavorecidas da população, garantindo portanto, o discurso da universalização. Não é bem isso que ocorre na prática, pois não oferecem as condições mínimas necessárias para a efetivação do processo democrático. Os salários dos professores são injustos e as condições de trabalho desfavoráveis ao ensino e à aprendizagem.

Os educadores entendem a democratização como o desenvolvimento de processos pedagógicos, que permitem a permanência do educando no sistema escolar, por meio da ampliação de oportunidades educacionais, assim como pela necessidade de mudanças nos

processos administrativos no âmbito do sistema escolar. Entendemos que isso significa promover a participação de professores e pais nas decisões tomadas, fortalecer os canais de participação na escola (Conselho de Escola, Conselho de Classe/Série, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil), ter um diretor que seja um líder democrático, coordene as ações e não se paute, unicamente, por vias burocráticas, mas que viabilize e coordene o processo de integração entre os setores administrativo e pedagógico. No entanto, para atender a todas as solicitações, precisa delegar tarefas aos outros profissionais da escola, inclusive possíveis colaboradores externos. Compreender que o processo de democratização da escola requer o atendimento desses aspectos, e é importante quando se deseja implementar relações mais partilhadas e solidárias, em que os sujeitos, aos poucos, vão construindo a sua autonomia.

A construção coletiva, pressuposto da democratização nas relações, a exemplo do que acontece na escola em estudo, ocorre com avanços e retrocessos próprios de um processo de participação que torna visível a importância do fundamento da conquista àqueles envolvidos na ação e reflexão.

Um dos fatores que favorece as condições de concreticidade do planejamento participativo, com essa metodologia, resulta de investimentos na capacitação do grupo como um todo, respeitadas as funções e/ou atribuições de cada membro. Essa capacitação deve fazer parte de um programa de formação continuada.

A Mantenedora do Colégio Ômega tem investido já há alguns anos, como citamos anteriormente, na capacitação dos funcionários, em especial dos docentes e da equipe de direção/coordenação. Entretanto, em relação aos resultados dessa prática na escola, por não existir uma programação a curto, médio e longo prazo, ela não se mostra tão produtiva. Por outro lado, o fato de que muitos dos encontros para qualificação não ocorrem na escola, somente algumas pessoas são envolvidas, o que acaba comprometendo o processo.

Além desses, outros fatores se destacam quando se quer garantir o processo participativo: o conceito que a instituição tem perante a comunidade pelo produto de seu trabalho na formação de seus alunos; pela força da ação dialógica, canalizando positivamente conflitos de interesses, fazendo predominar efetivamente o consenso; pela maneira como ocorre a gestão administrativa e pedagógica; pela utilização dos recursos materiais e condições físicas do prédio; pela maneira como estabelece as suas relações com a família e a comunidade; e, especialmente pela qualidade do ensino oferecido aos educandos, referindo-se ao resultado (sucesso profissional e pessoal).

A importância atribuída à metodologia participativa na construção do projeto pedagógico, encontra-se no fato de que *“não há solução individual porque a educação é trabalho de todos...”* (ANDRADE: 1994, p. 2)

O desenvolvimento e o fortalecimento do trabalho coletivo requer, entre outras condições: a responsabilidade de todos os elementos e instituições ou órgãos, direta ou indiretamente envolvidos no processo educativo, a iniciativa e a disposição para que o planejamento não se resuma em funções fracionadas e artificiais.

A atuação efetiva da comunidade na proposta pedagógica poderá ser presenciada no seu direito de sugerir alterações curriculares com o objetivo de adaptar o ensino às suas reais necessidades, às expectativas e interesses de seus alunos.

Entendemos com VIANNA (1986, p. 44) que *“se o Planejamento Participativo apenas puder ser realizado a partir de um processo educativo permanente, renovador e político, a escola que o efetivará deverá apresentar as mesmas características”*.

Assim, a escola não poderá ser politicamente neutra, mas diante de qualquer realidade deverá se posicionar de modo bem determinado e consciente: a favor ou contra

aquela mesma realidade, quer dizer, apresentar-se como um instrumento a favor da situação vigente ou contra ela, assumindo características determinadas em cada situação.

Interessa-nos ressaltar a politicidade da escola como instrumento de trabalho participativo. Para este posicionamento espera-se que a escola tenha algumas características:

- **Seja um espaço aberto, sem limites ou fronteiras determinados.** Sob este aspecto a escola deve ensinar conteúdos e habilidades necessárias à participação do indivíduo na sociedade, levando o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua formação. A escola, portanto, é essencial para a formação da cidadania.
- **Seja também um dos pólos de cultura e educação.** Ela pode ser concebida como pólo cultural, onde o saber historicamente elaborado é socializado e trabalhado de forma não fragmentada, vinculado à realidade, proporcionando a ampliação das possibilidades culturais dos alunos e da comunidade, por meio do debate das principais questões locais e nacionais. Assim, como trabalha com o conhecimento, concretiza a sua função social, realizada por meio do processo ensino-aprendizagem. A escola veicula, faz circular informações, promove e estimula o desenvolvimento de habilidades e operações de pensamento e vivência de valores.
- **Coloque-se como uma instituição a serviço da formação do cidadão.** Apesar de não ser tarefa apenas da escola, esta, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, tem grande responsabilidade nessa formação, no sentido de garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessários para a inserção dos educandos na sociedade. Para isso, poderá contribuir oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas.

- **Sirva de instrumento para garantia dos direitos educacionais da família, independente do seu nível sócio-econômico-cultural.** Cabe à escola possibilitar à família o seu envolvimento com o processo pedagógico, por meio de reuniões com professores para discussões sobre os aspectos educacionais. Assim, a escola estende sua função pedagógica e a comunidade influencia os seus rumos. As famílias passam, então, a perceber melhor o que seria um bom atendimento escolar, e a escola aprende a ouvir sugestões e a aceitar influências. A família, portanto, se vale da escola para aprender a educar melhor seus filhos.
- **Tornar-se um local permanente de discussão de idéias inovadoras.** É preciso que a escola traga para dentro de seus espaços o mundo real, com todas as suas contradições: as guerras, a fome, violência, os desastres ecológicos, os terremotos, as crises econômicas e sociais, porque tudo isso faz parte do mundo atual e traz consequências para o momento presente e para os momentos futuros. Os problemas e necessidades do nosso tempo devem ser compreendidos e assumidos, pois é uma forma de gerar alternativas humanizadoras para o mundo. A escola, como espaço de idéias inovadoras, poderá contribuir para atender às reivindicações dos alunos, de seus familiares e grupos sociais, utilizando-os como alavancas propulsoras para o trabalho escolar. Esse trabalho de conscientização política a ser implementado na escola se consolidará por meio da integração entre os diversos setores, áreas de estudo e as disciplinas.

A integração dos setores administrativo e pedagógico e a qualidade de ensino.

Nos processos democráticos, o entrosamento entre os sujeitos é um dos principais mecanismos para o favorecimento da integração dos setores administrativo e pedagógico. A organização de cada setor deve ocorrer não somente no sentido de conseguir a otimização dos

recursos, mas no de favorecer e de promover relações mais partilhadas, mais democráticas. A tomada de decisões, geralmente, se restringe ao administrador que, burocraticamente, dispõe dos recursos financeiros em detrimento das prioridades pedagógicas da escola.

Na verdade, há necessidade de um programa integrado, elaborado a partir das necessidades detectadas pelo coletivo, em que as ações sejam elencadas de tal modo que o administrativo subsidie o pedagógico e facilite a busca dos objetivos de cada setor, não só democratizando as relações, como promovendo a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, há ainda que se considerar os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos que agem em favor da tendência autoritária, enfrentados como manifestação, num espaço restrito. A integração ocorrerá se houver participação/interação entre os sujeitos mas, para isso será preciso que haja condições para praticar/exercitar essa habilidade. A questão não se resume em permitir a participação de modo formal, pois será preciso predisposição para aprendê-la.

A integração entre os setores não é importante porque a participação é vista como instrumento para solucionar problemas mas, sobretudo, ela é uma necessidade fundamental do ser humano como tantas outras. Praticá-la envolve satisfação de algumas necessidades como: a interação com outras pessoas, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e ainda a valorização de si pelo outro.

Neste sentido, a democratização das relações internas da escola poderá trazer benefícios, se cada sujeito, sem se eximir de sua tarefa, comprometer-se com o projeto político-pedagógico, com clareza do papel a desempenhar. Assim procedendo, poderá desenvolver sua autonomia, colocar sua criatividade em prol de um trabalho de qualidade, que inove e transforme a realidade, visando a atender aos interesses de toda a comunidade educativa. Além disso, no trabalho conjunto, as soluções surgem mais rapidamente.

Consideramos ainda o fato de que havendo integração entre os setores numa gestão democrática, respeitando-se suas funções e/ou atribuições, será possível ocorrer o desmonte das relações de mando e submissão, fazendo surgir o sujeito coletivo, que decide, age e pode atuar com vistas à mudança social.

Temos clareza de que os problemas da escola pública não se resolvem, exclusivamente, por meio da gestão democrática. Esta é uma ponte para a construção de uma sociedade mais igualitária e solidária. A escola não se encontra sozinha nesta tarefa, no entanto, não se pode esperar que ela ocorra naturalmente. Cada instância deve dar a sua contribuição, pois à medida que a sociedade se democratiza, paralelamente, a escola também vai se democratizando.

E ao vivenciarmos esse exercício real de democratização na construção de um projeto político-pedagógico, acreditamos que os avanços e recuos apenas acrescentaram algo de novo em cada um dos participantes pois, se a cada dia o novo acontece, o que aconteceu conosco permanece, apesar das mudanças inerentes ao próprio estar no mundo.



BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Mere. Participação e Avaliação em uma Sociedade Democrática Multinacional. *Revista Idéias, FDE*. São Paulo, n. 15: 35-44, 1992.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77: 53-61, mai. 1991.
- ANDRADE, Maria de Lourdes M. V. In: Trabalho Científico na Escola. CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. *Raízes e Asas*. São Paulo: SE/CENP, v. 3, 1994.
- ANDRÉ, Marli E.D.A., LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.
- ARROYO, Miguel. Qualidade na Educação. *Revista de Educação*. São Paulo, n. 8: 18-23, fev. 1996.
- AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola: um reexame. *Revista Idéias, FDE*. São Paulo, n. 16, 1993.
- . Planos e Políticas de Educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão. In: MENEZES, J. G de C. (org). *Estrutura e funcionamento do ensino básico*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 102-123.
- BARROSO, João. Fazer da Escola um Projeto. In CANÁRIO, Rui. (org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 1992, p. 16-55.
- . *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

_____*Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Coleção Educação para o Futuro, Editorial do Ministério da Educação, fev. 1997, p. 9-33.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOSCO, João. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BRASIL. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 12 ago. 1971.

_____*CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL*: promulgada em 05 de outubro de 1988. – 17.ed., atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 1997.

_____*Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 23 dez. 1996.

CENPEC - CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Raízes e Asas*. São Paulo, v. 1/8, 1994.

CIAN, Luciano. *Il "Sistema Preventivo" di Dom Bosco el lineamenti caratteristici del suo stile*. Tradução de Leonides Justiniano. Cap. 5º, 1ª parte. (mimeo).

CITELI, Adilson Odair. Educação do Fim do Século, Dramas, Mazelas e a reversão da Crise. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 11 jun. 1995, D.6 c.2.

CRÔNICAS DO COLÉGIO SALESIANO (manuscrito), Aracatuba, 1950-1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE 08/97. Regime de Progressão Continuada (anexada à Deliberação CEE 09/97), aprovada em 30 de julho de 1997.

Diário Oficial [do Estado]. São Paulo, 4 set. 1997.

_____ Deliberação CEE 09/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, aprovada em 30 de julho de 1997. *Diário Oficial [do Estado]*. São Paulo, 4 set. 1997.

_____ Indicação CEE 09/97. Diretrizes para elaboração do Regimento das Escolas no Estado de São Paulo, aprovada em 30 de julho de 1997. *Diário Oficial [do Estado]*. São Paulo, 4 set. 1997.

_____ Indicação CEE 10/97. Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, aprovada em 30 de julho de 1997. *Diário Oficial [do Estado]*. São Paulo, 4 set. 1997.

_____ Indicação CEE 05/98, aprovada em 15 de abril de 1998. Conceito de Recuperação, aprovada em 15 de abril de 1998. *Diário Oficial [do Estado]*. São Paulo, 24 abr. 1998.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. *Gestão Democrática do Ensino Público*. Brasília, 1997. Série Estados, n. 3: 12-17.

COSTA, Luciano Martins. Educação do Fim do Século, Educação, a encruzilhada da cidadania. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 11 jun. 1995, D.1 c.2.

COTRIM, Gilberto. *História e Consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1994, p. 326-335.

CRÔNICAS DO COLÉGIO SALESIANO (manuscrito), Araçatuba, 1950-1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Os males do Ziguezague. *Revista Presença Pedagógica*. n. 6: 5-15, nov./dez. 1995.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMKE, Hugo, DAMKE, Ilda Righi. Planejamento Participativo nas Escolas: Retomada de Aspectos Essenciais. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, n. 75: 13-23, 1990.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 241-250.

————— *Avaliação Qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. *Planejamento Participativo: Uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola*. In: VEIGA, Ilma. P. A. et al. *Projeto Político-pedagógico da Escola*. São Paulo: Papirus, 1996, p. 131-141.

FARIA, Wilson de. *Aprendizagem e Planejamento de Ensino*. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 1153.

FERREIRA, Francisco Wittaker. Planejamento Participativo: possível ou necessário. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, 42: 5-11, 1984.

————— *Planejamento Sim e Não*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Subsídios para uma Reflexão Teórica acerca da Prática Avaliativa. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, n. 8: 119-126, 1990.



- _____. Qualidade de Ensino: Critérios e Avaliação de seus Indicadores. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, n. 22: 81-7, 1994.
- FUSARI, José Cerchi. Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, n. 8: 44-53, 1990.
- _____. *A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar*. São Paulo: SEE-Secretaria de Estado da Educação/FDE-Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Escola Cidadã: A Hora da Sociedade (Uma proposta). *Revista da Educação. AEC*. Brasília, 55: 31-36, out. 1994.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997, v. 1, p. 33-124..
- GANDIN, Danilo. Planejamento como Processo Educativo. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, 53: 12-19, 1984.
- _____. *A Prática do Planejamento Participativo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- _____. Participação. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, 55: 17-22, out. 1994.
- _____. *Planejamento como Prática Educativa*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- GARCIA, Regina Leite. Planejamento e Currículo na Escola. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 12: 90-95, 1992.

- GARCIA, Walter. *Administração Educacional em Crise*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARRETÓN, Manoel Antonio. Pontos Fortes e Fracos dos novos consensos sobre Educação. *Cadernos de Pesquisa*. Cortez. São Paulo, 101: 128-140, jul. 1997.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. *Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda*. Ensaio: Aval. Pol. publ. Educ. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7: 149-156, abr./jun. 1995.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. São Paulo: Papirus, 1994.
- HUTMACHER, Walo. A Escola em todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional., 1995, p. 43-76.
- IBGE, Censo Demográfico – Série Regional – Tomo 1, vol. XXV, Estado de São Paulo, 1954, p. 71.
- _____, vol. XXVI, Estado de São Paulo, 1961, p. 73.
- _____, vol. I – Tomo 3, n.º 17, Estado de São Paulo, 1980, p. 74.
- _____, Estado de São Paulo, 1991, p. 75.
- _____, Contagem de População. Resultados relativos a sexo e situação da unidade domiciliar, vol I, Estado de São Paulo, 1996, p. 458.
- JACOBO, Waiselfisz. Avaliação Participativa. *Revista Idéias*. FDE. São Paulo, n. 8: 59-66, 1990.
- LEMME, Paschoal. Gestão e Compromisso. *Raízes e Asas*. São Paulo, v. 2: 30, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LIMA, Licínio C. *O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: Situação e Perspectivas*. Separata de Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, p. 91-117.

——— *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 283-297.

LIMA, Licínio C., AFONSO, Almerindo Janela. *Administração Escolar – Participação Discente e Socialização Normativa na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas*. 11.ed. Portugal: Aprender/Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1990, p. 29-37.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática Docente e Avaliação – Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?* Brasília: ABT, 1988, p. 42-3.

——— *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 15: 115-125, 1992.

——— *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 102-180.

MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do Poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista*. São Paulo: Arte Ciência, 1998, p. 109-120.

——— *Mercado Global: a esfinge do presente*. In: IV CIRCUITO PROGRAD. Org. por C. A. Silva Junior. São Paulo: UNESP, 1996, p. 91-106.



- _____. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA, C. S. B. e MACHADO, L. M. *LDB Trajetória para a Cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 93-104.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 112-158.
- MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino básico*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 102-123.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MOTA, Carlos Guilherme. Educação do Fim do Século, uma proposta para a nova sociedade civil. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 11 jun. 1995, p. D.3 c.2.
- MOTA, Myriam Becho, BRATTCK, Patricia Ramos. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, São Paulo: Moderna, 1996, p. 85-97.
- MOTTA, Fernando Carlos Prestes. *O que é Burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MÜLLER, Mary Stela, CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. Londrina: VEL, 1995.
- NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: A construção de um projeto pedagógico na Escola Pública. *Revista Idéias.FDE*. São Paulo. 15: 57-67, 1990.
- NOGUEIRA, Madza Julita, MURAMOTO, Helenice M. Sbrogio. Conexão entre Gestão Escolar e Proposta Pedagógica da Escola. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo. 15: 69-72, 1992.

- NÓVOA, António. *Relação Escola-Sociedade: "Novas respostas para um velho problema"*. Campinas: Universidade Estadual, mai. 1994, p. 17-36.
- OYAFUSO, Akiko, MAIA, Eny. *Plano Escolar: caminho para autonomia*. São Paulo: Cooperativa Técnico-Educacional, 1998, p. 10-32.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papirus, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 25-38.
- . *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-70.
- . Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 12: 39-47, 1992.
- PENIN, Sônia Terezinha S. *A Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura*. Campinas: Papirus, 1997, p. 71-165.
- PIMENTA, Selma Garrido. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 8: 17-24, 1990.
- PLANO ESCOLAR DA E.P.S.G. "DOM LUIZ LASAGNA", Araçatuba, 1990 a 1997.
- PRAIS, Maria de Lourdes M. *Administração Colegiada na Escola Pública*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1992.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I.P.A. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 53-94.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 15: 73-77, 1992.

_____. A Autonomia como Projeto – Horizonte Ético – Político. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 16: 13-18, 1993.

_____. Ética e Qualidade: Desafios aos Educadores. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, 55: 11-16, out. 1994.

RODRIGUES, Neidson. Função da Escola de 1º Grau numa Sociedade Democrática. *Revista ANDE*. São Paulo, ano 4, 8: 17-21, 1984.

_____. Modernidade e Educação: Tópico para Discussão. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 15: 97-114, 1992.

_____. *Por uma nova Escola: o transitório e o pensamento na Educação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 51-77.

ROSSA, Leandro. Valores Emergentes do Planejamento Participativo. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, ano 19, 75: 7-11, abr./jun. 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 235-348.

SÃO PAULO. Decreto nº 7510 de 20 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria da Educação. *Diário Oficial [do Estado]*. São Paulo, 30 jan. 1976.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 26.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

- THOLLENT, M. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 39-54.
- TURRA, Cláudia M. G. et al. *Planejamento e Avaliação*. 11.ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1994.
- SCARAMUSSA, Tarcísio. *O Sistema Preventivo de Dom Bosco – Roteiros de Iniciação*. Belo Horizonte: CESAP – Inspeção de São João Bosco, 1994.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento – Projeto Educativo, Plano de Ensino*. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *APM: Uma proposta para dinamização. Integração Escola-Comunidade*. São Paulo, 1990, p. 7-11.
- _____. *Conselho de Escola*. São Paulo, 5-28, 1991.
- _____. 1994.
- _____. Educação Paulista: Corrigindo Rumos. *A Escola de Cara Nova - Programa de Formação Continuada*. São Paulo, jul. 1997.
- VEIGA, Nilda. *Planejamento e Programação de Ações Preventivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 11-35.
- _____. Planejamento/98. *A Escola de Cara Nova: CENP*. São Paulo, 1998.
- VELLOSO, Marília Menegassi. *Planejamento e Programação de Ações Preventivas*. Documento PE 072. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Cadernos de Pesquisa. Cortez. São Paulo, 102: 121-133, nov. 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. O Diretor e o Cotidiano na Escola. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 12: 79-89, 1992.
- VIGANO, Egidio. *Consultorias e Regulamentos*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1984.
- SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. A qualidade do Sistema de Ensino e a Autonomia da Escola. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 16: 19-27, 1993.
- WARDE, Miriam Jorge. *Considerações sobre a autonomia da escola*. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 15: 83-96, 1992.
- SSEE - SISTEMA SALESIANO DE EDUCAÇÃO EM ESCOLA. *Revista Identidade Institucional*. Missão Salesiana de Mato Grosso. AC. Consultoria Empresarial, p. 5-19, ago. 1996.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TURRA, Cláudia M. G. et al. *Planejamento e Avaliação*. 11.ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998, p. 175-230

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento – Projeto Educativo. Plano de Ensino-Aprendizagem – Elementos Metodológicos para a Elaboração*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos Libertad, n. 1, 1994.

——— Qualidade de Ensino. *Revista da Educação. AEC*. Brasília, 55: 23-30, out. 1994.

ANEXOS

VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Projeto Político Pedagógico da Escola. Uma construção possível*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 11-35.

VELLOSO, Marília Menegassi. *Planejamento e Programação de Ações Preventivas. Documento PE 077*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Secretaria de Coordenação e Planejamento, fev. 1994.

VIANNA, Ivani O. *Planejamento Participativo na Escola*. São Paulo: Pedagógica-Universitária, 1986.

VIGANÓ, Egídio. *Constituições e Regulamentos*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1984.

WARDE, Miriam Jorge. Considerações sobre a autonomia da escola. *Revista Idéias. FDE*. São Paulo, 15: 83-96, 1992.



Anexo 1

Sugestão de questões para iniciar a elaboração de um Marco Situacional

- 1) Que aspectos da situação global (socio-econômico-político-cultural-educativa...) chamam a atenção hoje no Brasil e na América Latina?
- 2) Cite (e comente) algum ponto positivo e algum ponto negativo na situação global do mundo de hoje.
- 3) Dentre as tendências da sociedade, hoje, quais as que mais chamam a atenção?
- 4) Quais os valores preferenciais na sociedade de hoje? Como essas preferências se manifestam?
- 5) Qual lhe parece ser a explicação dos males da América Latina e do Brasil?

ANEXOS



Anexo 1

Sugestão de questões para iniciar a elaboração de um Marco Situacional

- 1) Que aspectos da situação global (sócio-econômico-político-cultural-educativa...) chamam a atenção hoje no Brasil e na América Latina?
- 2) Cite (e comente) algum ponto positivo e algum ponto negativo na situação global do mundo de hoje.
- 3) Dentre as tendências da sociedade, hoje, quais as que mais chamam a atenção?
- 4) Quais os valores preferenciais na sociedade de hoje? Como essas preferências se manifestam?
- 5) Qual lhe parece ser a explicação dos males da América Latina e do Brasil?
- 6) Que postura esperamos do homem diante da sociedade?
- 7) O que significa o homem ser sujeito da história?
- 8) O que motiva o ser humano a tornar-se um sujeito transformador?
- 9) Como cada homem pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa?

Anexo 2

Algumas questões para a construção da teoria que irá direcionar a elaboração do

Marco Doutrinal

- 1) Qual é o modelo da sociedade (uma ou duas características, explicitando-as) que deve servir de rumo a nossos passos?
- 2) Como se caracteriza o ser humano?
- 3) Como se caracteriza a justiça, a participação e a democracia?
- 4) Quais as características ideais de pessoa humana em geral? (Cite uma ou duas). Comente estas características, justificando a escolha.
- 5) Que valor(es) deve(m) estar presente(s) numa sociedade humana? Comente o(s) que indicar, fundamentando o por quê de sua presença e relacionando-o(s) com outros.
- 6) Que postura esperamos do homem diante da sociedade?
- 7) O que significa o homem ser sujeito da história?
- 8) O que motiva o ser humano a tornar-se um sujeito transformador?
- 9) Como cada homem pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa?

Anexo 3

Questões para elaboração do Marco Operativo

- 1) Que tipo de Educação é própria para contribuir a fim de que esta sociedade e este tipo de homem se concretize gradativamente? (Para se obterem os valores éticos, morais e estéticos que direcionarão a ação educativo-pedagógica).
- 2) Considerando-se que o Marco Operativo (M.O.) diz respeito a três grandes dimensões do trabalho escolar, ou seja: Dimensão Pedagógica, Dimensão Comunitária, Dimensão Administrativa, que apesar de estarem intrinsecamente relacionadas, têm aspectos específicos, que como tais devem ser tratados; seguem-se, a título de exemplo, um rol de perguntas que poderão servir de roteiro de trabalho, incluindo-se a questão de número um.
 - a) No nível Pedagógico:
 - O que é qualidade de ensino e como desejamos o Planejamento?
 - Como desejamos o Objetivo?
 - Como desejamos o Conteúdo?
 - Como desejamos a Metodologia?
 - Como desejamos a Avaliação?
 - Como desejamos a Disciplina?
 - Como desejamos nossa relação com o Vestibular?
 - b) No nível Comunitário:
 - Como desejamos os Relacionamentos?
 - Como desejamos o Professor?
 - Como desejamos o Relacionamento com a Família?
 - Como desejamos a Educação Religiosa?
 - Como desejamos a Participação e Organização dos Alunos?
 - Como desejamos a Orientação Vocacional?
 - Como desejamos as Atividades Esportivas e Culturais?
 - c) No nível Administrativo:
 - Como desejamos a Estrutura e Organização da Escola?
 - Como desejamos os Dirigentes?
 - Como desejamos as Formas de Participação dos Trabalhadores?
 - Como devem ser as Condições Objetivas de Trabalho?
 - Como devem ser obtidos e geridos os Recursos Financeiros?



Anexo 4

Orientações para elaboração do Diagnóstico

Trata-se de responder à pergunta:

Até que ponto nossa prática está coerente com o que estabelecemos em nosso Marco Operativo?

Esta pergunta deve ser respondida em relação a cada uma das áreas temáticas do marco operativo, a fim de que o diagnóstico o cubra inteiramente em seus diversos aspectos.

Para esclarecer, para circunstanciar e para justificar a resposta dada em cada área temática, consideram-se elementos como:

- fatos e situações que mostram que estamos mal;
- fatos e situações que mostram que estamos bem;
- causas (hipóteses às vezes) do que vai mal;
- o que já existe (interna e externamente) que ajuda a superar as falhas;
- o que já existe (interna e externamente) que dificulta a superação das falhas.

Os fatos e situações, as causas e o que já existe internamente devem ser procurados em todos os setores e órgãos e em todos os aspectos do trabalho. Leve isto em conta e pronuncie-se sobre o dia-a-dia, sempre em relação aos temas do marco operativo.

Observação importante: Não dê respostas a cada item desligadamente.

Pelo contrário, responda primeiro à pergunta central, concretizando, a seguir, onde, como e por que se manifestam as circunstâncias que ilustram sua resposta. Faça isto levando em conta todo o marco operativo ou cada uma das áreas temáticas em que ele pode ser dividido.



Anexo 5

Questões para elaboração da Programação

1. Sugestões segundo GANDIN (1995, p. 24):
 - a) O que faremos na duração do plano (orientações da ação e ações concretas) para contribuir mais na direção do que pretendemos alcançar e para diminuir a distância entre o ideal e o real de nossa instituição?
2. Sugestões segundo VASCONCELLOS (1994, p. 35):
 - a) Que Linhas de Ações devem orientar nossos trabalho no próximo ano?
 - b) Que Ações Concretas e com que finalidade devem ser realizadas no próximo ano?
 - c) Que Atividades Permanentes devem existir na instituição para atender as necessidades expressas no Diagnóstico?
 - d) Que Determinações / Normas precisam ser adotadas para propiciar o avanço da transformação da nossa prática?
- 10) Quais as influências do planejamento participativo na sua prática pedagógica?
- 11) Existe infra-estrutura para garantir melhor qualidade de ensino nesta escola? O que você sugere para que isso ocorra?
- 12) Como é o seu relacionamento com os pais dos alunos (dificuldades / ganhos / expectativas)?
- 13) Como é o seu relacionamento com seus alunos (dificuldades e expectativas)?
- 14) Como você analisa sua atuação pedagógica?
- 15) Relate como vem acontecendo sua aprendizagem docente:
 - a) Curso básico de formação para o magistério.
 - b) Cursos de capacitação em serviço.
 - b.1) Reunião pedagógica.
 - b.2) Conselho de classe (série).
 - b.3) Horário de Trabalho Pedagógico.
 - b.4) Hora-atividade.
 - b.5) Cursos oferecidos pela escola e fora da escola.
 - b.6) Sugestões para melhorar sua prática pedagógica.
- 16) Como os alunos aprendem a sua disciplina?
- 17) Você ainda avalia seus alunos?

Anexo 6**Questionário para entrevista com os professores**

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é o seu tempo no magistério?
- 3) Há quanto tempo trabalha no Colégio?
- 4) O que faz nas horas de lazer?
- 5) Que cursos fez, nos últimos dois anos/
- 6) Quantos jornais assina?
- 7) Quantas horas trabalha por dia?
- 8) Leciona em outra(s) escola(s)?
- 9) O que você tem a dizer a respeito:
 - a) da comunicação nesta escola?
 - b) do relacionamento nos diversos setores?
- 10) Quais as influências do planejamento participativo na sua prática pedagógica?
- 11) Existe infra-estrutura para garantir melhor qualidade de ensino nesta escola? O que você sugere para que isso ocorra?
- 12) Como é o seu relacionamento com os pais dos alunos (dificuldades / ganhos / expectativas)?
- 13) Como é o seu relacionamento com seus alunos (dificuldades e expectativas)?
- 14) Como você analisa sua atuação pedagógica?
- 15) Relate como vem acontecendo sua aprendizagem docente:
 - a) Curso básico de formação para o magistério.
 - b) Cursos de capacitação em serviço.
 - b.1) Reunião pedagógica;
 - b.2) Conselho de classe (série);
 - b.3) Horário de Trabalho Pedagógico;
 - b.4) Hora-atividade;
 - b.5) Cursos oferecidos pela escola e fora da escola;
 - b.6) Sugestões para melhorar sua prática pedagógica.
- 16) Como os alunos aprendem a sua disciplina?
- 17) Você ainda avalia seus alunos?

- 18) Você considera que o ensino ministrado aos alunos os capacitam a serem agentes de transformação da sociedade?
- 19) Como você vê a atuação do Conselho de Escola, APM e Grêmio Estudantil?
- 20) Descreva a atuação do diretor, coordenador pedagógico e equipe de apoio desta escola.
- 21) Em relação à aprendizagem dos alunos, o que você observa quanto à:
- a) realização dos trabalhos e produção individual?
 - b) evolução de comportamento de cada aluno na sala de aula e outros ambientes?
- 22) Em relação ao Projeto Pedagógico da Escola, existe adequação entre os objetivos e as ações desenvolvidas?
- a) Quais ações tiveram consequências positivas?
 - b) Quais os aspectos que apresentam dificuldades para os alunos ou para os professores?
 - c) Quais as consequências do Projeto Pedagógico na relação entre Escola e outros parceiros?
- 23) Há experiências bem sucedidas no ensino de sua disciplina?
- 24) Há integração entre as áreas administrativa e pedagógica?
- 25) Quais as influências que foram decorrentes do planejamento participativo? Houve ganhos resultantes do trabalho coletivo?
- 26) Como é desenvolvida a capacitação dos professores?
- 27) Quais as estratégias utilizadas pela escola para que os pais tenham uma participação ativa na vida escolar do seu filho?
- 28) Como é a frequência dos alunos do curso noturno?
- 29) Como você avalia o desempenho (aproveitamento) dos alunos?
- 30) Como é a situação:
- a) do Conselho da Escola? b) da APM? c) do Grêmio Estudantil?
- 31) Os cursos oferecidos aos docentes correspondem às suas necessidades? Há melhoria no desempenho dos alunos?
- 32) Como se dá o relacionamento entre equipe escolar / funcionários / professores / comunidade?
- 33) Há melhoria na qualidade de ensino? Quais?
- 34) O material didático-pedagógico é adequado às necessidades de professores e alunos?
- 35) O que falta para esta escola ser do jeito que todos almejam?

Anexo 7

Questionário para entrevista com o diretor da escola

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é o seu tempo no magistério?
- 3) Qual é o seu tempo de serviço no Colégio?
- 4) O que faz nas horas de lazer?
- 5) Qual o último livro que leu?
- 6) Como se dá a movimentação dos profissionais da escola?
- 7) A respeito do desempenho dos docentes, quais os instrumentos utilizados para os avaliar?
- 8) Há experiências bem sucedidas? Em quais componentes curriculares?
- 9) Como ocorrem as relações:
 - a) com as entidades do bairro?
 - b) com outras escolas do bairro?
 - c) com a inspetoria?
 - d) com o município?
 - e) com os pais?
- 10) Há integração entre as áreas administra e pedagógica?
- 11) Quais as influências que foram decorrentes do planejamento participativo? Houve ganhos resultantes do trabalho coletivo?
- 12) Como é desenvolvida a capacitação dos professores?
- 13) Quais as estratégias utilizadas pela escola para que os pais tenham uma participação ativa na vida escolar do seu filho?
- 14) Como é a frequência dos alunos do curso noturno?
- 15) Como você avalia o desempenho (aproveitamento) dos alunos?
- 16) Como é a atuação:
 - a) do Conselho da Escola?
 - b) da APM?
 - c) do Grêmio Estudantil?
- 17) Os cursos oferecidos aos docentes correspondem às suas necessidades? Há melhoria no desempenho dos alunos?
- 18) Com se dá o relacionamento entre equipe escolar / funcionários / professores / comunidade?
- 19) Há melhoria na qualidade de ensino? Quais?
- 20) O material didático-pedagógico é adequado às necessidades de professores e alunos?
- 21) O que falta para esta escola ser do jeito que todos almejam?

Anexo 8

Questionário para entrevista com o coordenador pedagógico / pastoral

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é o seu tempo no magistério?
- 3) Qual é o seu tempo de serviço no Colégio?
- 4) O que faz nas horas de lazer?
- 5) Qual o último livro que leu?
- 6) Como se dá a movimentação dos profissionais da escola?
- 7) A respeito do desempenho dos docentes, quais os instrumentos utilizados para os avaliar?
- 8) Há experiências bem sucedidas? Em quais componentes curriculares?
- 9) Como ocorrem as relações:
 - a) com as entidades do bairro?
 - b) com outras escolas do bairro?
 - c) com a inspetoria?
 - d) com o município?
 - e) com os pais?
- 10) Há integração entre as áreas administrativa e pedagógica?
- 11) Quais as influências que foram decorrentes do planejamento participativo? Houve ganhos resultantes do trabalho coletivo?
- 12) Como é desenvolvida a capacitação dos professores?
- 13) Quais as estratégias utilizadas pela escola para que os pais tenham uma participação ativa na vida escolar do seu filho?
- 14) Como é a frequência dos alunos do curso noturno?
- 15) Como você avalia o desempenho (aproveitamento) dos alunos?
- 16) Como é a atuação: do Conselho da Escola; da APM e do Grêmio Estudantil?
- 17) Os cursos oferecidos aos docentes correspondem às suas necessidades? Há melhoria no desempenho dos alunos?
- 18) Como se dá o relacionamento entre equipe escolar / funcionários / professores / comunidade?
- 19) Há melhoria na qualidade de ensino? Quais?
- 20) O material didático-pedagógico é adequado às necessidades de professores e alunos?
- 21) O que falta para esta escola ser do jeito que todos almejam?



Anexo 9

Questionário para entrevista com as mães dos alunos

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Por que escolheu esta escola para matricular seu filho?
- 3) Como é o dia do seu filho?
- 4) O que faz?
- 5) Do que mais gosta?
- 6) Frequenta outros cursos? Quais?
- 7) Por que seu filho não estuda numa escola pública?
- 8) Costuma frequentar a escola? Quando?
- 9) O ensino ministrado atende às suas expectativas?
- 10) O que você quer que seu filho seja no futuro?
- 11) Participa do Conselho da Escola e da APM?
- 12) Você acompanhou a elaboração do projeto pedagógico da escola?
- 13) A atuação dos professores: como você a vê?
- 14) O que você pensa a respeito da disciplina da escola?
- 15) Você conhece a proposta pedagógica da escola?
- 16) Como vê a atuação: do diretor, coordenador, auxiliares de direção e funcionários?
- 17) O que mais deseja para esta escola?



Anexo 10

Questionário para entrevista com o auxiliar de coordenação

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é o seu grau de escolaridade?
- 3) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 4) O que o(a) levou a procurar trabalho nesta escola?
- 5) Você gosta do que faz ou almeja mudar de função?
- 6) Quais as dificuldades que você encontra para realizar as tarefas rotineiras com: os colegas, os professores, os pais de alunos; os alunos; os diretores; os coordenadores?
- 7) O que mudaria no seu local de trabalho, visando a melhores condições?
- 8) Em que o setor administrativo influencia no pedagógico (facilidades / dificuldades)?
- 9) Quando exerce a função de educador?
- 10) Participou da elaboração das regras de comportamento da escola?
- 11) Dê algumas características do bom professor.
- 12) Em quais disciplinas encontra mais dificuldades?
- 13) Você gosta do "jeito" de sua escola? Ela é como você deseja?
- 14) Participa das atividades do Grêmio Estudantil? Do Conselho de Escola?
- 15) Gosta dos critérios de avaliação adotados pela escola?



Anexo 11

Questionário para entrevista com os alunos

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual o nível de escolaridade de seu pai e de sua mãe?
- 3) Qual é a profissão de seu pai e de sua mãe?
- 4) Do que você mais gosta nesta escola?
- 5) Prefere trabalho individual ou coletivo? Por quê?
- 6) Frequenta a biblioteca, quando e quantas vezes por semana?
- 7) Livros que leu no último bimestre.
- 8) Em dificuldade, procura ajuda dos colegas de classe?
- 9) E a tarefa, quando não sabe procura o plantão de dúvidas?
- 10) Recebe ajuda para realizar suas tarefas em casa?
- 11) Participou da elaboração das regras de comportamento da escola?
- 12) Dê algumas características do bom professor.
- 13) Em quais disciplinas encontra mais dificuldades?
- 14) Você gosta do “jeito” de sua escola? Ela é como você deseja?
- 15) Participa das atividades do Grêmio Estudantil? Do Conselho de Escola?
- 16) Gosta dos critérios de avaliação adotados pela escola?



Anexo 12

Questionário para entrevista com os funcionários

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é o seu grau de escolaridade?
- 3) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 4) Cite as dificuldades que você encontra para realizar suas tarefas rotineiras com os colegas, professores, pais, alunos, diretores e coordenadores.
- 5) Cite algumas influências do setor administrativo no pedagógico.



