

REYNALDO MAUÁ JÚNIOR

**PLANEJAMENTO E PLANO ESCOLAR:
UM OLHAR PROSPECTIVO SOBRE
A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO.**

Marília

2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

**PLANEJAMENTO E PLANO ESCOLAR:
UM OLHAR PROSPECTIVO SOBRE
A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira- Nível Mestrado – como condição parcial para obtenção do título de Mestre.

Mestrando : Reynaldo Mauá Júnior
Orientadora: Dra. Hélia Sônia Raphael

**Marília
2003**

REYNALDO MAUÁ JÚNIOR

**PLANEJAMENTO E PLANO ESCOLAR:
UM OLHAR PROSPECTIVO SOBRE
A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO.**

**Dissertação de Mestrado
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Área de Concentração: EDUCAÇÃO -
Políticas Públicas e Administração da
Educação Brasileira.**

Marília, 05 de novembro de 2003.

Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado

Profa. Dra. Marília Faria de Miranda

Profa. Dra. Hélia Sônia Raphael

A aptidão reflexiva do espírito humano,
que o torna capaz de considerar-se a si mesmo,
deveria ser encorajada e estimulada em todos.
Seria preciso ensinar, de maneira contínua,
como cada um produz a mentira para si mesmo.
Trata-se de exemplificar constantemente
como o egocentrismo autojustificador
e a transformação do outro em bode expiatório
levam a essa ilusão,
e como concorrem para isso as seleções da memória
que eliminam o que nos incomoda
e embelezam o que nos favorece.
Seria preciso demonstrar que a aprendizagem
da compreensão e da lucidez,
além de nunca concluída,
deve ser continuamente recomeçada.

(Edgar Morin)

REYNALDO MAUÁ JÚNIOR
Universidade Estadual Paulista/UNESP
Marília – 2003

**PLANEJAMENTO E PLANO ESCOLAR:
UM OLHAR PROSPECTIVO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO.**

R E S U M O

Este trabalho teve como objetivo investigar e analisar as ações praticadas por escolas públicas no trato de dois elementos constitutivos de seu processo de administração e/ou gestão: o Planejamento e o Plano Escolar.

A proposta inicial foi a de verificarmos em que condições aconteciam e se desenvolviam as reuniões de planejamento e de que forma eram trabalhados pelas unidades escolares os temas, os assuntos e os instrumentos destinados a cumprir uma etapa fundamental para a organização das atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Em uma etapa posterior, procuramos observar se os elementos resultantes do processo de planejamento – as propostas, os projetos, as intenções, entre outros – eram adequadamente anotados e registrados em instrumento próprio para esta finalidade, gerando um documento síntese de toda a ação planejada: o Plano Escolar.

Como procedimento de pesquisa selecionamos duas unidades escolares pertencentes à Diretoria de Ensino de Birigui, realizamos entrevistas com os Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos, aplicamos questionários aos professores dessas escolas, além de efetuarmos a análise de alguns instrumentos importantes como indicadores educacionais: Diários de Classe, Atas de Reuniões e Projetos Educativos.

Acreditamos ter realizado os objetivos deste estudo e, ao final, contribuímos com referências e sugestões que poderão ser utilizadas e retomadas em outros estudos que busquem, também, uma forma mais adequada de trabalhar a educação: com compromisso e profissionalismo.

Palavras-Chave: Administração Escolar; Gestão Escolar; Planejamento; Plano Escolar.

ABSTRACT

The main aim of this study was to verify and analyze the actions performed by public schools in dealing with two of the constitutive elements of its own process of administration and management: The School Planning and The School Plan.

The initial proposal was to verify the conditions the planning meetings occurred and were developed. It was also studied the processes the school units used to develop the chosen themes, subjects and tools destined to fulfill this fundamental stage in the organization of the activities along the academic year.

In a subsequent phase, the study observed if the elements resulting from the planning process – the proposals, the projects, the intents, among others – were adequately written down and registered in the proper document for that end, generating, therefore, a document abridging all the planned action: the School Plan.

For the development of the research, first two school units which belong to the “Diretoria de Ensino de Birigüi” (State Teaching Department in city of Birigüi) were selected. Then, principals and pedagogical coordinators were surveyed in both school units. Besides that, some important instruments, which indicate the educational process, were also analyzed, such as: Lesson Diaries, Meetings Minutes and Educational Projects.

By the development of the aims of this study, in the end, it was considered as source of contribution, reference and suggestion that might be used and reviewed in other studies that seek a more adequate way of working the education with commitment and professionalism.

Key Words: School Administration; School Management; Planning; School Plan.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo precípuo observar aspectos que unem e interferem no cotidiano escolar elementos relacionados ao processo de planejamento, primordialmente aquele que ocorre no início de todo o ano letivo, e sua representação no documento que doravante definiremos como Plano Escolar.

O Planejamento Escolar pode ser entendido como um processo contínuo e sistemático de reflexão, decisão, ação e revisão, realizado pela comunidade escolar, para fazer frente aos problemas que a realidade educacional apresenta, orientado pelas crenças e valores adotados pelos elementos comprometidos nessa empreitada.

O Planejamento Escolar envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício da ação – reflexão – ação, que exprime a sua especificidade renovadora. Como processo dinâmico deve expressar um caráter coletivo e participativo, isto é, a comunidade escolar identifica os problemas de ensino, de aprendizagem, de relacionamentos; pesquisa as suas raízes e propõe formas para superação dos mesmos.

Em uma análise crítica e pertinente, Vianna (1986, p.8), constata que:

o planejamento escolar está quase sempre desvinculado da realidade pessoal e social da escola, sem nenhum tipo de pesquisa prévia, de sondagem de aptidões ou necessidades.

Desta forma, pode-se entender que o processo de planejamento nas escolas tem como objetivos principais: evitar a rotina e a improvisação; economizar tempo, recursos financeiros e esforços; favorecer a coerência do trabalho educativo; promover a participação de todos os interessados – diretos e/ou indiretos – no processo educativo/escolar; propiciar a execução, o acompanhamento e a avaliação do trabalho desenvolvido.

Obedecidos os parâmetros iniciais, do processo de planejamento nas escolas deve resultar uma Proposta Educacional a ser operacionalizada no Plano Escolar, que consolida o programa anual de trabalho da instituição em todas as suas dimensões e é fruto desse processo de planejamento da unidade em função das reflexões críticas e permanentes da comunidade na qual está inserida, tendo em vista um novo padrão de qualidade e de utilização dos recursos disponíveis.

Portanto, enquanto o Planejamento caracteriza-se pela reflexão contínua sobre a prática pedagógica do cotidiano, o Plano Escolar deve constituir-se na formalização dos diferentes momentos desse processo; e, se o planejamento exige alguma formação dos envolvidos para se ter claro o significado técnico-político da educação escolar e o papel de cada um no bojo desse sistema, a

elaboração e a execução do Plano Escolar exige competência técnica, um “saber técnico”, que implica em acompanhamento e avaliação das ações previstas e determinadas, em harmonia com a legislação e decisões que estruturam e determinam a organização e o funcionamento das escolas, bem como sua legítima aspiração por uma autonomia institucional.

Ao discorrer sobre esta circunstância, Barroso (1998,p.17) chama a atenção para o fato de que

a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam o governo e a administração.

Estabelecendo-se o Planejamento como a etapa inicial de um processo de discussões, debates e propostas sobre o cotidiano e a realidade da escola, o Plano Escolar estrutura-se como um documento resultante dessa reflexão sobre a realidade definida, constituindo-se, basicamente, na expressão objetiva das intenções e decisões da comunidade escolar, com vistas ao que se pretende realizar, com que finalidade, num determinado período de tempo. Conseqüentemente, a importância do Plano Escolar na produção de uma educação de qualidade torna-se evidente e esperada.

A análise fecunda e criteriosa de Vanna (1986, p.12), sobre o tema em pauta, apresenta-se relevante e sempre oportuna, pois

a realidade é que, até hoje, nenhum tipo de planejamento das atividades escolares conseguiu efetivar a tarefa primordial de especificar, adequar e inovar a ação pedagógica. Traduz-se em passos fragmentários e isolados de ação educativa, envolvendo apenas alguns aspectos dessa mesma ação, esquecendo-se do todo.

A reflexão sobre as questões abordadas e que fazem parte do nosso universo de trabalho, como profissional da educação, levou-nos a estabelecer um problema que servisse de base para a pesquisa que ora iniciamos. Essa inquietação, que resultou no questionamento basilar de nosso estudo, pode ser traduzida como:

Em que medida, as observações e propostas apresentadas durante o Planejamento inicial e formalizadas no Plano Escolar, são efetivamente buscadas e operacionalizadas no transcorrer do ano letivo ?

Na produção desta pesquisa, desenvolvemos, no Capítulo I, um panorama situacional sobre o tema, procurando clarificar aspectos históricos gerais e locais / nacionais; esclarecer representações e funções do Planejamento, bem como construir pistas para o entendimento de conceitos pertinentes.

No Capítulo II, procuramos elucidar definições conflitantes, até mesmo polêmicas, sobre as funções e denominações - culturais e legais - que envolvem os conceitos ligados aos Planos Escolares e situar seu espaço e abrangência no âmbito das práticas cotidianas do universo escolar.

As formas como desenvolvemos os procedimentos metodológicos ao longo da pesquisa, foram inseridas no Capítulo III. Nele, buscamos expor a metodologia utilizada, a escolha do universo a ser pesquisado, a construção dos instrumentos para a coleta de dados e as condições e características para sua aplicação.

O tratamento dos dados coletados, o estabelecimento das categorias para análises e estudos, o registro das informações obtidas, constituíram o Capítulo IV. Elementos como gestão escolar (participação, prioridades, liderança e comunicação), registro das discussões ocorridas no planejamento, acompanhamento e avaliação das ações implementadas, foram privilegiados neste capítulo.

As questões, os temas e proposições tratados neste trabalho têm a intenção de contribuir de alguma forma com os estudos e discussões que se estabelecem a respeito do assunto, e sugerir algo mais do que nossas próprias pretensões originais. A intenção primordial foi a de contribuir para disseminação, generalização e aprofundamento das reflexões em torno da importância, do valor e do caráter, para os aspectos educacionais, do Planejamento e do Plano Escolar.

Capítulo I

1. O PROCESSO DE PLANEJAMENTO

1.1 PROLEGÔMENOS SOBRE O TEMA

Planejar é um ato humano. Tão intrincadamente humano que a própria existência é sinônimo de um eterno devir, a real utopia, como representação das inequívocas possibilidades de se alcançar o futuro. Na acepção etimológica da palavra, viver é um estar-em-processo, e, como obra inacabada, um projeto em construção permanente.

A simples perspectiva de existir é reflexo de planejamento constante, ininterrupto. Paulo Freire (2000, p.120), ao referir-se à questão da intervenção do homem no mundo e sua presença na História, revela que:

Inacabado como todo ser vivo - a inconclusão faz parte da experiência vital - o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero "suporte" para outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e refaz.

Diante da evidência dessa incompletude, que Ortega y Gasset (1963, p.37) explicita como a incumbência de “*ter que fazer-se em cada momento sua própria existência*”, pois “*ao homem lhe é dada a abstrata possibilidade de existir, mas não lhe é dada a realidade*”, algumas questões instigam a nossa curiosidade natural como pesquisador: é possível viver / sobreviver sem que haja planejamento? Existem atividades humanas que prescindam do ato de planejar ?

Marx (1989, p.202), ao explicar a atuação do processo de trabalho em seu intercâmbio com a natureza, indica que essa ação é exclusivamente humana e salienta que “*o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.*” Com isso, Marx pretende expurgar do processo de produção material a aura de misticismo que o envolve, condicionando-o à intervenção do homem e “*a seu controle consciente e planejado.*” (idem, p. 88)

Portanto, credita-se à capacidade humana de raciocinar, de refletir, de se antecipar ao futuro, o poder de dominar e modificar a natureza em seus múltiplos aspectos, na busca de interesses e necessidades. A condição de imperfeito, incompleto e/ou inacabado, impulsiona o homem a uma trajetória de procuras, desafios, tentativas – acertos e erros – bem como dota-o de uma capacidade de antecipar ao que se lhe espera na etapa seguinte.

Desta forma, é possível perceber que o desenvolvimento e o progresso da sociedade humanizada tem como lastros “*a consciência do mundo e a*

consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” (FREIRE, 2002, p.64)

A essa capacidade – inata, aprendida ou desenvolvida – de buscar e/ou prever os passos futuros, podemos denominar **planejamento**.

Ao analisar os determinantes que envolvem o ato de planejar, como um processo que compartilha todo o desenvolvimento e transformação da sociedade humana, Gandin (2000, p.37), indica que:

O planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de idéias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte.

Podemos inferir, então, que toda e qualquer ação humana vem precedida de um conjunto de elementos abstratos – pensamentos, desejos, idéias, intenções, sonhos, etc. - que a prepara e a organiza para a transformação pretendida, para a materialização esperada ou para a disponibilidade para a ação – o agir.

Assim, é lícito afirmar que o ato de planejar revela possibilidades de se construir e reconstruir a realidade idealizada a partir das utopias individuais e

coletivas, pois, nas palavras de Gandin (1994, p.43): “a origem do planejamento é uma situação em que há esperança e problemas. Só planejam as pessoas, os grupos e as instituições que têm esperança e que tenham problemas.”

Neste trabalho, pretendemos encontrar concepções a respeito da ação de planejar que possibilite um entendimento mais profundo e abrangente dessa questão, assim como desembaraçar as percepções e os sentimentos que o processo de planejamento carrega consigo ao longo dos tempos.

1.2 INGREDIENTES HISTÓRICOS

De maneira genérica pode-se indicar que para a realização de um bom planejamento, além das necessidades básicas de atitude, disposição, desejo e vontade, valores, conhecimento e discernimento – coletivo ou individual – incluem-se alguns pressupostos indicativos de capacidades de racionalização.

Herbert Simons, citado por Griffiths (1978, p.98), a respeito da presença da racionalidade nos processos de planejamento, salienta que:

Quando os limites da racionalidade são vistos do ponto de vista do indivíduo, eles caem em três categorias: ele é limitado por suas habilidades, hábitos e reflexos inconscientes; ele é limitado por seus valores e concepções de objetivo, que podem divergir dos objetivos da instituição; ele é limitado pela extensão de seu conhecimento e informação. O indivíduo pode ser racional em termos dos objetivos

da instituição somente na medida em que é capaz de seguir um certo curso de ação, de ter uma concepção do objetivo da ação, e de estar corretamente informado sobre as condições que cercam sua ação.

Percebe-se, então, que a presença da razão como ingrediente dinâmico e importante do planejamento, aproxima o resultado obtido das perspectivas desejadas.

O processo de valorização da razão como elemento de aproximação entre os mecanismos empíricos de estudos e descobertas e o desenvolvimento de atitudes e posturas científicas no final da Idade Média, leva Gandin (1999, p.24) a afirmar que:

O planejamento, quando surge como um processo de teorização, (...) se incorpora a todo o processo de “desenvolvimento” que nos vem do Renascimento. Isto explica, também, por que é tão criticado o planejamento em nosso meio, tanto que, até há alguns anos, a bibliografia boa existente sobre planejamento não era para mostrar como se faz, mas para caracterizar seus perigos como mais uma forma de dominação do povo, o que, certamente, era e continuará sendo real.

Também as questões referentes aos aspectos ligados à dominação ajudaram a cristalizar a visão que se firmou sobre o ato de planejar como um instrumento de e do poder.

No início do Século XX, a teoria de Taylor, materializada na publicação dos “*Princípios de Administração Científica*”, amplamente difundida e utilizada em todo o planeta, disseminou junto à população trabalhadora uma grande sensação de desconforto e desconfiança sobre o futuro das relações de produção, francamente favoráveis aos detentores do capital, quando expunha, talvez pela primeira vez, de forma organizada, a separação, no interior do processo de trabalho, as fases de **planejamento, concepção e direção**, de um lado, das tarefas de **execução**, de outro.

Os trabalhadores entenderam, à época, que “o *taylorismo, enquanto método de organização ‘científica’ da produção, mais do que uma técnica de produção é essencialmente uma técnica social de dominação*” (RAGO e MOREIRA, 1990, p.25), o que provocou revoltas, rebeliões e protestos em todo o mundo, levando a uma predisposição quanto às circunstâncias ligadas a planejamento, já que, na ótica de Machado (1997, p.31):

Os princípios tayloristas de organização científica do trabalho, através de um multiparcélamento de tarefas impessoais, que inspiraram a linha de montagem fordista, levaram até as últimas conseqüências um intencional desconhecimento dos projetos por parte dos trabalhadores que os executavam.

A encampação dos princípios de Taylor pela “inteligência” russa, após a revolução comunista de 1917 e, principalmente, pelo otimismo de Lenin, justificando a importação do que, em sua interpretação, “o capitalismo tem de

melhor (...) na perspectiva de “libertação do homem do ‘reino da necessidade’ em direção ao ‘reino da liberdade’” (RAGO e MOREIRA, 1990, p.86), o planejamento se institucionaliza como elemento e instrumento afeto à situações autoritárias.

Na busca de um entendimento que pudesse aprofundar noções mais apropriadas para a questão, utilizamo-nos da interpretação de Gandin (2000, p.40), esclarecendo que

O planejamento se organiza para ser instrumento de intervenção em processos econômicos, ou seja, é ferramenta para o desenvolvimento econômico de um povo, e nasce como processo autoritário em que uns têm o poder (e, portanto, decidem) e outros são dependentes (e, portanto, fazem o que é determinado). Estas duas características passam a ser parte integrante do planejamento, isto é, ele é uma ferramenta para o crescimento econômico e para ser utilizada por um governo forte. Quando se começa a passar essa ferramenta para outras situações, ela se manifesta apta, como é natural, para instituições cuja principal finalidade seja o lucro.

Pode-se deduzir, pelo exposto, que instituições cuja finalidade principal não era a de gerar lucro, mantiveram os aspectos ligados a planejamento, de um modo geral, numa perspectiva de instrumentos de dominação e controle, o que acabava gerando atitudes de boicotes, insatisfação ou descaso, possibilitando a origem de interpretações como as apontadas por Gandin (2000, p.42), de que:

o planejamento que nasce da vertente econômica, com idéias (referencial) já definidas, restringindo-se o fazer-planejamento à dimensão técnica, com participação restrita à colaboração naquilo que já está definido, não serve às instituições sociais. É como moer trigo num moinho de cana-de-acúcar.

Em que pese alguns posicionamentos resistentes à utilização do planejamento como instrumento de desenvolvimento, ajustes, organização e reorganização do futuro, à partir da segunda metade do Século XX, pelo menos dois momentos de avanço foram registrados. Segundo Gandin (2000, p.42):

O primeiro é logo após a Segunda Guerra Mundial quando fica claro que um dos motivos da força guerreira da União Soviética – em tão pouco tempo – é o planejamento. O mundo ocidental deixa, então, de lado seus escrúpulos sobre se é possível o planejamento num país democrático e abraça o planejamento. O segundo surto é na década de 80 como concepção e nestes anos 90 como realização, quando a crise econômica e a necessidade de sobrevivência superam a resistência que se havia desenvolvido contra o planejamento.

O processo de planejamento, então, adquire corpo e passa a ser considerado como necessário, determinante de situações de sucesso e imprescindível para se alcançar os objetivos e metas desejadas e propostas.

1.3 UM BREVE PANORAMA BRASILEIRO

Ao se pretender tecer considerações sobre o alcance e as implicações do manejo e utilização dos procedimentos referentes às ações de planejar no Brasil, há que se considerar a especificidade mesma do planejamento.

Planejar é a parte inicial e requisito essencial nas artes de organizar, administrar e gerenciar uma instituição de qualquer natureza. Surge da necessidade de se ordenar, de forma sistemática, racional e detalhada, toda uma seqüência de ações para se atingir determinados propósitos.

Andrade (1979, p.104), localiza de forma elucidativa um conceito interessante sobre o tema, quando expõe que:

O planejamento é, em si, uma abordagem metodológica, uma técnica em que se completa um ciclo que garante a sistematização, a adequação ao contexto, a avaliação e a prospecção da ação que continua em ciclos consecutivos na perseguição progressiva dos objetivos definidos e, certamente, redefinidos na adaptação à nova realidade do contexto, ao início de cada ciclo, ou face a algum novo evento.

Assim sendo, uma das características mais determinantes e essenciais do planejamento – seja coletivo, seja individual – é prever, com o máximo de rigor possível, no âmbito de cada circunstância, todas as conseqüências, as

ocorrências, as possibilidades e todas as ações que possam interferir, modificar ou anular os prognósticos estabelecidos.

Portanto, utilizando-se da mesma linha de análise, conclui Andrade (1979, p.113), sobre a questão:

Nada é mais essencial ao planejamento do que prever com exigências de conhecimento prévio e intenção quanto a ações modificadoras da situação. A idéia mais constante nas decisões planejadas é orientar a ação futura. Futuro nas dimensões exigidas pela sociedade.

Essas considerações iniciais sobre a importância e a necessidade do planejamento na construção do cotidiano das pessoas têm um lastro histórico, como de resto, todas as atividades desenvolvidas em função das exigências sociais, políticas, culturais e econômicas, na estrutura da sociedade brasileira.

Uma interpretação segura e apropriada pode ser captada da análise substancial produzida por Andrade (1979, p.122-123), ao se referir ao planejamento como prática ou instrumento de atuação:

A formação histórica do brasileiro tem, seguramente implicações na mentalidade face ao planejamento. Houve realmente uma integração propícia à formação étnica. Mas não se pode olvidar que ao lado deste valor existiu o contravalor do português colonizador, ligado economicamente à metrópole, estabelecendo uma organização social (1500/1900), por uma relação hierárquica vertical e concentrada de mando/obediência.

Pode-se vislumbrar, do apresentado, que desde a formação inicial da sociedade brasileira, as relações pessoais e coletivas encontravam-se determinadas, rígidas e expostas numa estrutura estabelecida de fora para dentro, de cima para baixo e de importância hierarquizada. É de se supor que não existiam alternativas, condições, e mesmo interesse, em modificar ou romper as obrigações impostas pelo sistema colonizador português.

A explanação de Andrade (1979, p.123), sobre a questão, permanece lúcida e pertinente:

*Conforme especialistas de nossa formação cultural, o Brasil colonial e pós-colonial era uma 'sociedade sem povo'; só senhores e escravos. (...) Tal contexto social não se compatibilizava com atitudes que constituem pré-requisito para uma mentalidade comprometida como próprio destino, expressa em pensamento crítico que reflete, decide e participa. Pode-se mesmo considerar o planejamento, no que tem de essencial, com este compromisso? Caberia aqui um grave e profundo questionamento: **até onde isto é situação do passado? Que marcas, em atitudes observáveis, este passado deixou no ambiente social ...?** (grifo meu)*

As controvérsias, explicitadas pela autora, permitem que dúvidas sobre a forma de organizar, elaborar ou construir um processo de planejamento, direcionem as ações que permanecem sob alguns viéses de mando ou poder e seus contrapontos de descaso, desobrigações ou desinteresses.

Andrade (1979, p.123), afirma, ainda, referindo-se à falta de integração entre as partes que conduzem um planejamento, que essa atitude causa conseqüências observáveis, como, por exemplo:

É fácil comprovar que, inexistindo uma mentalidade de aceitação, a implantação de um processo de planejamento, na prática, pode ser muito desvirtuado. É o risco do planejamento não se constituir um instrumento de trabalho, mas apenas cumprimento de ordens oriundas de autoridades situadas nas cúpulas de decisão (e... também correndo o mesmo risco de planejamentos marcados pela falta de mentalidade...)

Ao que parece, essa situação não está longe de constituir-se em algo distante e desconhecido de nossas relações normais e freqüentes. O cotidiano das instituições e organizações, principalmente as de origem social, está repleto de circunstâncias que corroboram as afirmações expostas pela autora.

Em continuidade às afirmações de Andrade (1979, p.123), é lícito, ainda, afirmar que nas oportunidades em que ocorrem as circunstâncias supracitadas:

...o plano, em lugar de constituir-se 'momento' do planejamento, é o preenchimento palavroso de um modelo fornecido e cobrado no prazo determinado. E com tais planos – obediência à autoridade – não existe planejamento, e, o que é mais grave, o planejamento é mal-falado, não apresentando imagem persuasiva na experiência do dia-a-dia.

Estas breves considerações, acerca das percepções que se constroem sobre o planejamento no Brasil, indicam-nos que problemas existem e que se constituíram no decorrer de nossa formação histórica e social. Assim sendo, podemos nos utilizar, uma vez mais, das palavras de Andrade (1979, p.124), para elucidar alguns pontos pendentes:

Não se persuade por ordens. É todo um trabalho, melhor diria, uma prática ajudada pelos responsáveis imediatos e hierarquicamente superiores, para tornar o planejamento eficiente. Se eficientizado, se instrumento efetivo de trabalho rentável, o processo de planejamento seria formador, através da simples familiaridade com sua realização. Talvez contrastantemente, a familiaridade com pseudoplanejamentos seja uma das causas atuais que agravam a mentalidade referida, que desacredita o planejamento.

A construção do processo de planejamento, portanto, é tarefa árdua, que demanda, preliminarmente, a consciência, não só do ato em si, como do desenvolvimento e do desenrolar das ações seguintes, sem perder de vista os objetivos e metas que deseja atingir.

1.4 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

O processo de planejamento relaciona-se diretamente com o cotidiano da vida dos homens. Faz parte da construção empírica e “natural” do dia-a-dia, como também é resultado de elaboração metódica e científica envolvendo a busca de fins determinados, juntamente com as escolhas dos meios necessários para atingi-los.

Pesquisadores e estudiosos deram suas contribuições no sentido de aclarar, de elucidar, de facilitar a compreensão do significado de planejamento. Entre eles podemos citar Vianna (1994, p17), que ao abordar o assunto indica que:

O planejamento ... está centrado no homem, animal racional, eminentemente social e livre, inconcebível dentro de parâmetros rígidos e imutáveis, nunca enquadrado em fórmulas predeterminadas e constantes.

Ao estabelecer esse entendimento sobre um significado possível para o tema, Vianna promove a face humanística do conceito de planejamento destacando os aspectos racionais, sociais e democráticos. Distinguindo a possibilidade de livre-arbítrio nas decisões humanas, ressalta a condição de ente social que se sobressai nas atividades participativas e comunitárias, com conseqüências até mesmo psicológicas, quando consegue traduzir essas ações como trocas de experiências, aperfeiçoamento e satisfação pessoal. Portanto, a participação dos atores em ocorrências coletivas, com indicativos de

compromissos e responsabilidades, ainda que em circunstâncias profissionais, devem e podem se traduzir em condições favoráveis para realização pessoal.

Essa condição de atividade humana, relacionada a procedimentos organizativos aparece também em estudos de Oyafuso e Maia (1998, p.15-19) ao explorarem ângulos históricos e políticos. Nesse sentido, procuraram extirpar do conceito de planejamento educacional o “viés *tecnocrático*”, recolocando como eixos centrais desse processo “*o fazer história e, portanto, de fazer política*”, traduzindo como aspectos importantes e legítimos as ações que traduzem o “*humano do homem*”, ou seja, sua vocação ao ócio original, à política como relações humanas e à convivência em sociedade como princípio vital de desenvolvimento e harmonia entre iguais, pois, através do planejamento

tomam-se decisões, definem-se prioridades e alocam-se recursos em função de interesses, estejam eles explicitados ou não. Por conseqüência, o planejamento é também um processo de administrar divergências ou oposições, buscando uma resultante que orientada pelo norte mais amplo da democracia, há de ser o que melhor contempla os interesses majoritários.

O planejamento, como o ato de se antecipar para tomar melhores decisões, ou as necessárias, faz parte de estudos de vários autores que se debruçaram sobre o tema. Desta forma, a noção de previsibilidade é mais um atributo dessa questão que caminha lado a lado com as atividades desenvolvidas e esperadas em um planejamento. A concretização das idéias e propostas originadas neste

processo depende em grande parte das possibilidades de antecipação das ações futuras para garantir as finalidades estabelecidas. Servindo-se deste enfoque, Martins (1999, p.55) aponta que *“planejar é projetar o futuro e as maneiras eficazes para concretizá-lo. O planejamento é um projeto do futuro, buscando contribuições no passado.”* Na mesma direção, Libâneo (2001, p.123) explicita a idéia de prognosticar objetivos e metas, salientando que:

O planejamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação.

Além disso, o planejamento também é um conjunto de atividades que não se encontra ancorado apenas em visões de futuro ou em possibilidades de se prever os resultados de ações realizadas ou desenvolvidas a partir do presente. A eficácia dos atos planejados são frutos de análises, reflexões e estratégias constituídas para se alcançar os resultados pretendidos, desde o instante em que se inicia a intervenção no cotidiano real, concreto e vivido. No entendimento de Gandin (1999, p.39-41),

O planejamento se exerce sobre a 'Realidade Institucional existente'. É essa realidade que a prática pode construir (e reconstruir). É sobre ela que nossa ação tem poder direto, isto é, sobre ela é que podemos agir, sobretudo se considerarmos que nós, os que dela participamos, também integramos essa realidade.

Como conceito, o planejamento tem construções amplamente aceitas e estabelecidas. Seu entendimento é praticamente consensual e os estudiosos e pesquisadores o que fazem é acrescentar e lapidar noções assimiláveis que melhor se adaptem às condições atualizadas e às novas realidades.

Dentre as imposições do momento, destaca-se a exigência de se compreender a educação e as instituições escolares como elementos que trabalham com funções teleológicas, e, portanto, necessitam da prática do planejamento como instrumento de gestão dos atos a serem empreendidos.

Neste sentido, Veiga (1995, p.23) esclarece que *“a escola persegue finalidades”*, e que, conseqüentemente, os trabalhadores e educadores que atuam nessas instâncias de produção de saberes e conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores, não podem ignorar o mérito de se antecipar e prever ações e resultados pretendidos. Segundo a autora, *“há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define.”*

Cria-se, portanto, com o processo de planejamento, o primeiro estágio no sentido de provocar as reflexões necessárias ao estabelecimento e desenvolvimento da função educativa, capaz de transformar as tarefas cotidianas da administração em atos pedagógicos.

Em termos práticos e assimiláveis, de uma forma mais próxima daquilo que se estabelece e se pratica nas unidades escolares da Rede Pública do Estado de São Paulo, que, a bem da verdade, procuram constantemente um processo que permita antecipar, de forma oportuna, realisticamente, medidas que possam ser tomadas para transformar o futuro provável em um futuro desejável, podemos citar, concordando com Dalmás (1999, p.30), que:

O planejamento é uma resposta a três perguntas básicas:

- *o que se quer alcançar ? (UTOPIA);*
- *a que distância se está do que se quer alcançar ? (DIAGNÓSTICO);*
- *o que será feito para diminuir a distância ? (PROGRAMAÇÃO).*

No processo de planejamento vivenciam-se três momentos que se integram: elaboração, execução e avaliação. À medida que se elabora, se executa e simultaneamente se avalia.

Em consequência do exposto até o presente momento, a proposta deste trabalho é levantar os problemas que se interpõem entre os participantes de uma instituição social, especificamente uma unidade escolar, para a realização de um planejamento que traga respostas às indagações existentes, organize as

proposições indicadas para a solução das dúvidas e indique os melhores caminhos, as ações corretas e as intervenções necessárias para concretizar os objetivos e prioridades através da missão, da qualidade, da autonomia e das utopias comuns.

Capítulo II

2. PLANO, PROJETO, PROPOSTA

2.1 FRAGMENTOS PARA UM ENTENDIMENTO INICIAL

Ao tempo em que se considere completada a fase inicial das reflexões, análises, debates de idéias, aprofundamento de estudos, formulação de propostas de ações mediatas, imediatas e específicas, que devem caracterizar o processo de planejamento de uma unidade escolar, um novo momento se apresenta para dar continuidade ao estabelecimento do cotidiano da escola.

Sendo a escola uma instituição que possui entre seus objetivos primordiais a assimilação e a apreensão do mundo no qual se insere, captada através dos vários filtros e matizes que estruturam a realização e a compreensão da humanidade – social, cultural e historicamente construída – tem, também, uma incumbência especial e intransferível que é sua própria construção como elemento resultante das atividades que permeiam a natureza humana.

Essa nova fase, via de regra, é a concretização de todo o procedimento anterior (planejamento), estampada em um documento síntese, que deverá assegurar o estabelecimento dos objetivos, metas e propostas, deliberadas e acordadas nos

encontros realizados para essa finalidade, bem como possibilitará e indicará as condições para o acompanhamento das ações e atividades escolhidas para serem desenvolvidas num tempo-espaço posterior (que, na maioria das vezes, afigura-se como o ano letivo) e, mais, provê as condições necessárias para se identificar e avaliar os resultados esperados, colhidos e verificados como condição *sine qua non* para a concretização de novas ações e propostas.

Portanto, configura-se como uma necessidade absoluta e impostergável que as lideranças que atuam em uma unidade escolar, estabeleçam oportunidades, favoreçam condições e criem *“mecanismos sistemáticos para que o dinamismo instituinte proveniente dos imprevisíveis desejos e convicções dos sujeitos individuais possa manifestar-se, para criticar e infundir novas demandas e novos projetos no sistema”*. (CASALI, 2001,p.122)

O instrumento que irá consolidar todo o percurso anterior, construído por todas as ações e atividades que compõem o planejamento da escola, no entanto, não recebe unanimidade quanto à sua denominação. Mesmo com a concordância e legitimação quanto ao seu *status* e importância para um bom desempenho e eficácia do processo educacional, o documento síntese do planejamento recebe dos pesquisadores, pensadores e estudiosos do tema uma gama de referências nominais que, muitas vezes, confundem a quem possa se interessar pelo assunto.

Para cuidar de que as possíveis percepções e interpretações sobre o tema não se tornem divergentes a respeito da nomenclatura concernente ao registro oficial das

discussões acontecidas durante o planejamento, optamos por uma definição para este instrumento, que indique suas reais funções e dê significado e abrangência às referências que serão estabelecidas no transcorrer deste trabalho.

O documento resultante do processo de planejamento e sua significação pode ser denominado, conforme as referências e entendimentos de autores que dele fazem uso, como: Plano Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Plano Global, Proposta Educativa, Projeto Educacional, etc.

Não se trata, porém, neste trabalho, de esgotar os elementos que constituem esse documento, que deve direcionar e gerir as ações de todos os envolvidos na construção do processo educacional e privilegiar, primordialmente, a aprendizagem dos alunos, mas, sim, de se obter, tanto quanto possível, uma visão privilegiada, multifacetada e abrangente sobre o tema.

Para cada um dos termos existem definições metodológicas, técnicas, filosóficas, pedagógicas e/ou operativas, porém, as diferenças principais, em cada caso, ficam por conta de detalhes, muitas vezes, incompreensíveis para o leitor comum, mesmo que, em sua maioria, não comprometam o significado abrangente do termo, nem sua operacionalização.

Podemos verificar, com a utilização de conceitos de renomados autores, que uma definição definitiva, absoluta é uma possibilidade, um tanto remota e, talvez, inatingível.

Vasconcelos (2000, p.172) explica que:

*o **Projeto Educativo** não é algo que se coloca como um 'a mais' para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões 'estratosféricas'. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. (...) O Projeto é justamente o Método que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa.*

De outra forma, Martins (1999, p.169), ao comentar sobre **Plano de Gestão**, afirma que:

é o documento que contém as decisões tomadas no planejamento escolar e operacionaliza procedimentos previstos no Regimento Escolar. (...) apresenta o processo de ensino-aprendizagem de forma detalhada, elaborado a partir de um estudo da realidade, estabelece metas e apresenta os conteúdos de modo organizado com base em conceitos fundamentais que devem ser assimilados pelos educandos no transcorrer do ano letivo.

Ao procurar definir a expressão **Projeto Pedagógico**, Mendonça (2000, p.381) esclarece que a mesma

vem ganhando significado como caracterizadora do instrumento de planejamento utilizado pelas escolas para definir seus objetivos, seus projetos e suas metas, congregando os membros de todos os segmentos da comunidade escolar em torno de uma proposta comum, capaz de identificar e fortalecer a sua identidade cultural e permitir uma ligação orgânica com as políticas educacionais adotadas pelos respectivos sistemas de ensino,

e alerta para a preocupação exagerada dos documentos legais em utilizar múltiplas denominações para identificar esse instrumento resultante do processo de planejamento da escola, citando nomes como Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola ou Plano Integrado da Escola, porém, destaca que a denominação de Projeto Político-Pedagógico ainda é uma realidade distante pelas circunstâncias existenciais, considerando-se o sistema escolar que existe estabelecido no país, e, mais, que pela condição de participação da comunidade, *“a elaboração coletiva do projeto pedagógico como fonte da autonomia da escola é uma utopia a ser alcançada”*.

Gandin (2000, p.17) procura avançar em relação aos conceitos que se atribuem ao documento resultante do planejamento escolar e esclarece que

alguns dos que falam em ‘Projeto Educativo’, ‘Projeto Político-Pedagógico’ ou ‘Proposta Pedagógica’ querem dizer ‘Plano Global’. (...) algumas vezes estas expressões querem indicar apenas a primeira parte de um plano, aquela parte em que a instituição apresenta sua utopia, seu horizonte, seus ideais a respeito de si mesma e da sociedade que pretende ajudar a construir. (...) Ora, tanto o que se chama ‘Projeto

Educativo' como o que se denomina 'Plano Global' são instrumentos para transformar idéias em ação. (grifos do autor)

Oyafuso e Maia (1998, p.15-21) procuram estabelecer as diferenças entre Planejamento – “*um processo dinâmico*” – e **Plano Escolar** – “*um instrumento formal*” – como uma necessidade das escolas em “*organizar suas ações visando a melhoria da aprendizagem*”. Sua concepção está vinculada à aceitação de Plano Escolar como

um instrumento que permite aos educadores desenvolver com competência a proposta educacional de sua escola. Como tal deve refletir o cotidiano escolar, tomando como parâmetro as diretrizes gerais da política educacional. (...) é o registro escrito da análise e das proposições formuladas pelos agentes escolares. (...) deve ser um instrumento simples mas concreto, flexível e adequado a situação de cada escola e poderá ser utilizado, integralmente, em parte, durante todo o ano e por períodos superiores a um ano.

Numa concepção semelhante a anterior, mas com denominação diferenciada, Aredes (1999, p.76), apóia-se na afirmação de que

*o **Projeto Pedagógico** acaba se tornando um documento no qual são identificados os princípios, os valores, as prioridades da instituição. É uma espécie de carta de apresentação e de constituição da escola. É o documento que traduz o acordo político desta em relação às suas ações. (...) neste contexto, possibilita uma escola orientada para a ação e para o futuro.*

Costa (1999, p.23), autor português, explicitando seu entendimento sobre textos de Zabalza, Rodrigues, Ciscar e Urias, estabelece um conceito próprio, que muito se assemelha aos significados estudados até aqui, e que denominou **Projeto Educativo da Escola** :

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Libâneo (2001, p.125) trata do tema de forma bastante didática, denominando-o de **Projeto Pedagógico-Curricular**, por desincumbir-se tanto de questões pedagógicas como de indicações referenciadas ao currículo escolar. Para ele,

o Projeto Pedagógico-Curricular é a concretização do processo de planeamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (...) é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. (...) institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional.

De todo modo, assim como os autores mencionados, vários outros se ocuparam em tentar definir e estabelecer um conceito que lhes parecesse mais apropriado às

realidades e aos objetivos que se adequavam ao assunto sob uma visão plural e diversificada que o instrumento concreto sugere e comporta.

Ao final deste capítulo, após a análise de algumas normas e aspectos legais, explicitamos nossa posição quanto à utilização, para o presente trabalho, do termo que, segundo nossa concepção, traduz o melhor acomodamento e adequação entre os conceitos teóricos verificados e a realidade do cotidiano escolar, principalmente, entre as escolas públicas estaduais de São Paulo.

2.2 A “CONTRIBUIÇÃO” DA LEGISLAÇÃO

Da mesma forma que diversos pesquisadores apresentaram opções diferenciadas para conceituar a questão, os documentos legais vigentes deram, também, sua parcela de contribuição para o estabelecimento das controvérsias sobre o tema. Muitas vezes, ao invés de aclarar os conceitos utilizados, permitem e potencializam as dúvidas.

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, nos artigos transcritos a seguir, traz *“pela primeira vez na história da nossa legislação de ensino”* a expressão **“Proposta Pedagógica”** e explicita, assim, sua posição:

Art. 12. *Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:*

*I - elaborar e executar sua **proposta pedagógica**;*

Art. 13. *Os docentes incumbir-se-ão de:*

*I - participar da elaboração da **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino;*

*II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino;*

Art. 14. *Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

*I - participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola;*

Verifica-se, portanto, nestes apontamentos da Lei, a citação de, pelo menos, duas referências similares, com terminologias distintas para o que se percebe como de mesma natureza: Proposta Pedagógica e Projeto Pedagógico da Escola.

Ao identificar em suas anotações, no corpo da Lei, ao menos duas referências similares, com nomenclaturas diferenciadas, a LDBEN trouxe uma indefinição quanto aos conceitos de Proposta Pedagógica e Projeto Pedagógico da Escola. Para o leitor comum, secular, extra-acadêmico, ambos os significados soam como similares, causando indecisão quanto à sua utilização.

Para que o problema não se estendesse, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo procurou esclarecer o impasse através da Indicação CEE nº 13/97, aprovada em 24/09/1997, nove meses após a publicação da LDBEN, utilizando-se da

interpretação do Conselheiro José Mário Pires Azanha, “*para quem, aliás, como a lei, o termo proposta tem o mesmo significado de projeto*”.

O Conselheiro Azanha apresentou, assim, suas idéias a respeito do assunto, contidas no bojo da Indicação citada :

*Num **projeto pedagógico** tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. (...) o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente ‘ciência dos projetos’ ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.*

Prosseguindo no sentido de procurar esclarecer o significado dos termos aludidos no texto da lei, a Indicação CEE nº 13/97 explicita que:

*A **proposta pedagógica** ao se constituir em documento é instrumento de trabalho de uso da instituição e da comunidade escolar, não se sujeitando ao crivo de aprovação externa, a não ser na hipótese de exame de apreciação de eventual irregularidade.*

Também o significado de **Plano Escolar** é abrangido pela Indicação CEE nº 13/97 e é identificado como:

Instrumento dinâmico que deve ser elaborado anualmente e remetido na época própria às Delegacias de Ensino. Dele devem constar a operacionalização daquelas medidas incluídas de forma genérica no regimento, e outras que resolvam os aspectos conjunturais da instituição.

As definições encontradas na indicação supracitada possibilitam o entendimento de que os significados dos termos – **Proposta Pedagógica** e **Plano Escolar** – são materializados em registros escritos, utilizados como norteadores de possíveis ações a serem desenvolvidas pelas unidades escolares, restando como diferenças percebidas as finalidades e o destino de cada documento.

Em outro escrito legal, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou o Parecer CEE nº 67/98, aprovado em 18/03/1998, contendo normas para que as escolas estaduais elaborassem seus Regimentos Escolares em substituição ao Regimento Comum das escolas da Rede Pública em vigor há 20 anos, e, portanto, defasado e desatualizado em muitos aspectos.

As atuais Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais, trazem entre suas observações, no Título II – Da Gestão Democrática, Capítulo I – Dos Princípios, os seguintes artigos que se referem à Proposta Pedagógica:

Art. 9º. *Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:*

I - participação dos profissionais da escola na elaboração da **proposta pedagógica;**

Art. 10. *A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a:*

*I - capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu **plano de gestão**;*

Neste ponto, verifica-se que um novo conceito foi introduzido no texto legal. A LDBEN indica referências ao Projeto Pedagógico, à Proposta Pedagógica e ao Plano Escolar, enquanto o Parecer CEE nº 67/98 faz alusão ao Plano de Gestão, o qual procura definir no corpo da Lei, no Capítulo V – Do Plano de Gestão da Escola:

Art. 29. *O **plano de gestão** é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.*

Os artigos, parágrafos e incisos seguintes, partes do Capítulo V, fornecerão indicações para a construção básica do Plano de Gestão da Escola, contendo os itens mínimos necessários para sua implementação.

Ainda que o termo “gestão” possa gerar contradições, mesmo nos meios acadêmicos, é justificável que apresentemos algumas interpretações abalizadas que possam contribuir com o entendimento a respeito do assunto. A postura sintética, e mesmo simplista, dessa questão, neste momento, deve-se ao fato de que o tema é por demais interessante, atraente e complexo, que uma análise detalhada, profunda e minuciosa demandaria um estudo específico e particular.

Em uma tentativa de compreensão especial, podemos dizer que um dos fulcros centrais que identificam as modernas teorias da administração *“não são mais a coerção e a manipulação características da Teoria Clássica e de Relações Humanas, mas o dirigismo calcado nas práticas da motivação, cooperação e integração”*. (BRUNO, 2001, p.29)

É, na verdade, um reposicionamento das condutas interpessoais existentes no interior dos processos de produção, que ultrapassa a visão estritamente racionalizadora, mecanicista, técnica ou burocrática de se lidar com as questões administrativas vigentes e incorporadas nas organizações de quaisquer condições. Segundo Oliveira (2001, p.35), *“trata-se de estabelecer uma estrutura de poder onde ninguém controle individualmente o conjunto, obedecendo todos a um sistema impessoal de regras que funciona como elemento regulador da autoridade”*.

A importância e necessidade da revisão dos princípios e características na maneira de lidar com a condução dos procedimentos organizativos no âmbito do cotidiano escolar e educacional, é indicativo de uma preocupação em se promover formas de aumentar qualitativa e quantitativamente a participação e a responsabilidade dos atores envolvidos nesse campo de atividade.

Neste sentido, é lícito concordar com Ferreira (2000, p.306), ao dizer que

embora existam, na literatura, algumas discordâncias quanto à aplicação do conceito de gestão à educação, hoje é preponderante seu emprego para exprimir a responsabilidade pela “direção” e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola.

Articulando em outras palavras, a discussão a respeito do estabelecimento de uma terminologia adequada para as ações relacionadas à organização dos aspectos escolares, atendendo às necessidades do atual momento histórico, tende a valorizar os conceitos de gestão, porque se *“instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação”*. (FERREIRA, 2000, p.306)

Essa tendência justifica-se, segundo Oliveira (1997, p.90), porque são atributos *“calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades”*, divergindo de forma sutil, portanto, do sentido comumente atribuído aos princípios gerais e burocráticos da administração, genericamente, estabelecida.

No trato de novas expressões, que por motivos vários encontraram campo para sua utilização e disseminação, outros documentos emitidos por órgãos públicos, como o Ministério da Educação, em seus Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (5ª a 8ª séries), introduzem esses termos, explicitando seus conceitos da seguinte forma:

- a) (...) a elaboração e execução de um **Projeto Educacional** é condição essencial para a efetivação dos princípios expressos nos PCNs e constitui, sem dúvida, o mais importante de sua concretização.

- b) Toda escola desenvolve uma **Proposta Pedagógica**, mesmo quando não a explicita; a falta de consciência (ou de explicação) sobre a proposta não permite a realização de um trabalho coletivo da equipe escolar.

- c) O **Projeto Educativo** não é um documento formal elaborado ao início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, em que a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados.

Da mesma forma que em outras circunstâncias, o documento legal não esclarece objetivamente as funções a que se refere cada conceito nominado, sobrepondo, juntando e imbricando suas referências e características, obrigando, quem as for utilizar, a uma escolha que nem sempre é a mais adequada ou ajustada às circunstâncias concretas em que ocorrem.

Uma vez mais, a legislação implantada contribuiu com a citação de conceitos que não foram, por si sós, na época da implementação da lei, explicados e/ou esclarecidos: Proposta Pedagógica, Projeto Educativo, Plano Escolar, Plano de Gestão, etc. As dúvidas eram tão latentes que a Indicação CEE nº 10/98 – Diretrizes para a

elaboração do Regimento das Escolas do Estado de São Paulo, aprovada em 19/09/1998, quase dois anos após a publicação da LDBEN, trazia em seu texto a seguinte justificativa sobre a demora na consolidação das exigências relativas aos documentos exigidos pela legislação vigente:

*Contudo, ainda permanecem algumas dificuldades de ordem prática para o cumprimento do prazo de entrega estabelecido por este Colegiado, uma vez que somente agora algumas escolas estão se apercebendo das possibilidades e amplitude dos mecanismos de flexibilidade e autonomia introduzidos pela atual LDB. O aprofundamento dos debates sobre a **Proposta Pedagógica** e a reflexão que se faz hoje sobre a importância do papel da escola na formação do cidadão no mundo moderno, os novos conceitos sobre gestão e padrões de qualidade do ensino, ou ainda da necessidade de se garantir processos de aprendizagem bem sucedida a todos os alunos, podem ser consideradas questões que antecedem ao ato de formalização do Regimento Escolar. E questões como essas ainda se encontram em processo de discussão e amadurecimento por um grande contingente de escolas.*

À vista dos desencontros de interpretações que o assunto revelava, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão vinculado à Secretaria de Educação de São Paulo, através de um comunicado, datado de 06/04/1998, procurava confirmar e reforçar esclarecimentos sobre os conceitos que emperravam o desenvolvimento natural das atividades escolares indicadas e exigidas na legislação vigente. Com o objetivo primordial de esclarecer sinteticamente, o comunicado expunha que:

Esta Coordenadoria objetivando dirimir dúvidas relativas ao entendimento de documentos pedagógicos/administrativos ora em processo de elaboração (...) solicita de V.Sa. especial atenção aos esclarecimentos que seguem:

1.- Proposta Pedagógica - (...) *por se caracterizar em um documento síntese das reflexões e decisões pedagógicas assumidas pela equipe escolar, constitui-se em um instrumento de trabalho de uso da instituição e da comunidade escolar (...)*

2.- Regimento Escolar - *como ato normativo e administrativo por excelência constitui-se em documento que sintetiza os procedimentos que regulam as relações institucionais (...)*

3.- Plano Escolar - *é documento da escola, homologado pela DE, que registra as decisões decorrentes do planejamento escolar e operacionaliza procedimentos previstos em seu regimento.*

Em parágrafo final do comunicado, a CENP estabelece, para o ano de 1999, portanto, após três anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração do **Plano de Gestão**, *“com duração quadrienal, que estará contemplando os elementos do atual Plano Escolar”.*

Desta forma, no desenvolvimento deste trabalho, procuraremos captar as formas de realização e de participação que ocorrem durante o desenvolvimento do planejamento das escolas indicadas, bem como procuraremos estudar a importância, a influência e a preponderância das propostas de ação e atividades indicadas e

registradas nos Planos Escolares dessas unidades, como fator coadjuvante e indispensável, na busca de resultados desejados na construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, no âmbito deste estudo, como referencial explicativo e teórico, optamos por referir-nos ao documento escrito, resultante das discussões, análises e propostas efetuadas durante o processo de planejamento, como **Plano Escolar**.

A nosso ver, como documento da escola, *“que registra as decisões decorrentes do planejamento escolar e operacionaliza os procedimentos”* (Comunicado CENP/06-04-98), o Plano Escolar torna-se o elemento necessário e essencial para o acompanhamento, a verificação e a avaliação das ações que se desenvolvem em torno de seu registro, respaldado, ainda, no fato de que a própria legislação atual a ele faz referência e o engloba, de forma abrangente e complementar, no mesmo contexto da Proposta Pedagógica da Escola e do Regimento Escolar, como instrumentos que auxiliam no processo de gestão institucional.

Capítulo III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A METODOLOGIA ADOTADA

“A teoria é resumo da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana.” (Triviños, 1990,p.63)

Entendemos que a apreensão total de uma dada realidade é, em si mesma, um esforço desgastante, débil e quase impossível pelas inúmeras nuances que essa realidade pode produzir nos fatos e nas interpretações desses fatos. O que provoca e garante sua visão são os esforços para cobrir de luzes suas prováveis facetas.

O que se fará após estudar e esmiuçar as condições, características, fatos, detalhes e fenômenos que compõem os elementos de uma pesquisa, enfim, o universo de possibilidades de um problema, é uma questão de articulação do viável com intenções e propósitos.

Há que se considerar todas as diligências empreendidas pelos pesquisadores, pois

o homem que luta para resolver um problema definido pelo conhecimento e pela técnica existentes não se limita simplesmente a olhar à sua volta. Sabe o que quer alcançar; concebe seus instrumentos e dirige seus pensamentos de acordo com seus objetivos. (KUHN, 1995, p.130)

Cabe aqui, identificar as circunstâncias desse trabalho, que trata de elementos humanos e sociais, conforme o que Kuhn (1995, p.157) denomina de ciência normal, e pode ser traduzido como “*um empreendimento que visa refinar, ampliar e articular um paradigma que já existe.*”

Ao se elaborar um estudo de cunho científico ou acadêmico, o pesquisador não pode criar o produto de seu trabalho a partir de fatos e/ou elementos que existam apenas em seu imaginário, sem correr o risco de produzir uma peça destinada à ficção literária. Seu compromisso deve ser com o que ele percebe e entende como real, concreto ou verdadeiro e, portanto, “*esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada.*” (KUHN, 1995, p.30)

Nesta circunstância é possível, inclusive, indagar, conforme entendimento de Kuhn (1995, p.214), se

será realmente útil conceber a existência de uma explicação completa, objetiva e verdadeira da natureza, julgando as realizações científicas de acordo com sua capacidade para nos aproximar dos objetivos últimos? Se pudermos aprender a substituir a evolução-a-partir-do-que-sabemos pela evolução-em-direção-ao-que-queremos-saber, diversos problemas aflitivos poderão desaparecer nesse processo.

Inexoravelmente, quer tenha (ou não) intenções subjetivas, o pesquisador ao coletar, analisar e trabalhar os dados de seu estudo, impõe sua presença e influência nas ações praticadas e interfere nos resultados e decisões obtidas. Conforme esclarece Kuhn (1995, p.24), em todo o desenvolvimento científico “os compromissos retêm um elemento de arbitrariedade.”

Essa questão não consensual da arbitrariedade, aponta para a maior ou menor influência do pesquisador no produto de seu trabalho, a qual se manifesta com diferentes intensidades.

Rubem Alves (1985, p.72), de uma certa forma, nos alivia a consciência, ao desvelar que esse é um problema que se manifesta com a busca e posse de novos conhecimentos e que, “*todo ato de pesquisa é um ato político.*”

Porém, na interpretação de Lüdke e André (1986,p.05):

“O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (...) Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda.”

Nosso objetivo ao investigar a viabilização e a implementação dos projetos pedagógicos no cotidiano escolar, foi o de perseguir a visão e a representação desse instrumento como um dos parâmetros para se conseguir melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem produzido pela escola, a partir de uma abordagem o mais totalizadora possível.

Conseqüentemente, na busca de um caminho que permitisse os estudos de uma forma que melhor revelasse o entendimento das percepções dos envolvidos no processo escolar, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa que, segundo Oliveira (1997,p.117):

“... possui a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e

classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.”

Esses esclarecimentos introduzem-nos na gênese desse estudo, que perpassa grande parte de nossa vida acadêmica e profissional com preocupações legítimas e reais a respeito das mais diversas problemáticas relacionadas às questões referentes a Planejamento, Projeto Pedagógico e cotidiano escolar.

Dentro do que se estabeleceu denominar de “*Carreira do Magistério*”, praticamente experimentamos todos os seus níveis possíveis, ou seja: Professor, Vice-Diretor, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Dirigente Regional, sempre na Rede Pública do Estado de São Paulo.

O transcorrer do tempo, aliado à experiência nos vários patamares profissionais, permitiram a percepção a respeito da importância desses instrumentos de gestão educacional - Planejamento e Plano Escolar - no contexto da realidade escolar e, principalmente, nos aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Tais elementos aparecem como indicativos de fatores que podem impulsionar e solidificar os resultados do trabalho em níveis condizentes com os objetivos estabelecidos pela equipe da unidade escolar.

Tendências atuais de globalização, comunicação virtual, internet, sociedade pós-capitalista, sociedade do conhecimento, etc., no campo da gestão e da administração do trabalho pedagógico prescrevem a necessidade da realização de Planejamento e do Plano Escolar, preferencialmente, de forma participativa e/ou coletiva, para combinar compromisso e responsabilidade para com os objetivos determinados pela comunidade escolar. Por esse fulcro de entendimento, tanto o Planejamento como o Plano Escolar tornam-se agentes vitais e constitutivos do bom desempenho e qualidade do processo educacional.

A opção pela abordagem denominada “estudo de caso” procurou atender a alguns pressupostos que melhor visão e abrangência trariam para o estudo. Dentre os aspectos afirmativos, resultantes da aplicação desse procedimento, podemos salientar : a) maior visibilidade da questão abordada, conseguida através da emergência de novos dados e/ou elementos que possam orientar o conhecimento já construído para novos enfoques ou novas ações no campo da gestão educacional e pedagógica do cotidiano escolar; b) compreensão mais profunda e próxima de uma realidade que, em que pese sua importância e relevância, por vezes não recebe o tratamento merecido e não produz os resultados que se deseja; c) visão mais completa e ampliada de uma situação que passa despercebida e menosprezada pela maioria dos atores que com ela dividem o dia-a-dia do processo de ensino e aprendizagem das escolas, sem se darem conta da dimensão envolvida; d) possibilidade de se utilizar várias formas e instrumentos de coleta de dados para a consecução da pesquisa, de modo a

atingir a realidade o mais fidedignamente possível; e) o aproveitamento de experiências e vivências do pesquisador como uma maneira mais sensível e completa de se explorar as variáveis e possibilidades que se apresentam no transcorrer de todo o processo de pesquisa.

Conseqüentemente, a partir do quadro que se apresenta como objeto de investigação, a opção de pesquisa pela abordagem qualitativa – estudo de caso - configurou-se como ideal, pois:

mesmo se considerando que o pesquisador, ao se propor processo de pesquisa, desenvolve sua investigação através do estudo de caso, já parta de alguns pressupostos teóricos, o caso propriamente dito se constrói no processo de pesquisa, à medida que se identificam os múltiplos fatores que concorrem para sua configuração. Neste sentido, esta técnica é flexível, podendo o pesquisador passar do contexto meramente descritivo para o contexto interpretativo ou heurístico, à medida que sua pesquisa avance. (...) Por outro lado, quando se vai investigar um caso como parte da própria formação acadêmica do pesquisador, ao mesmo tempo em que possibilita um conhecimento mais global do contexto, transforma-se em um novo momento de aprendizagem, o que torna mais dinâmico, rico e desafiador o processo de pesquisa. (PÁDUA, 1997,p. 68)

A partir dessas considerações entendemos que é possível evoluir, de alguma forma, na questão do planejamento inicial, dos planos escolares e da

implementação, acompanhamento, avaliação e resultado desses elementos no universo do cotidiano escolar.

3.2 UNIVERSO PESQUISADO

Para desenvolver os estudos e pesquisas que nos remeteram ao tema do Planejamento e Plano Escolar, tivemos de estabelecer opções e escolhas dentre as múltiplas possibilidades que se nos apresentaram.

Inicialmente, devemos esclarecer que a primeira intenção quanto ao universo do nosso estudo era a de abarcar todas as unidades escolares pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Birigui, e, através de análise de questionários enviados a várias categorias de profissionais ligados ao processo educacional, levantar as questões relacionadas ao tema. Porém, o dispêndio de tempo necessário encarregou-se de demover-nos desse interesse inicial.

Desta forma, no desenvolvimento dos trabalhos optamos por realizá-los entre algumas das Unidades Escolares da Diretoria de Ensino – Região de Birigüi, pela facilidade de acesso às informações que julgamos necessárias e essenciais, já que esta é a base do nosso local de trabalho, onde exercemos o cargo de Supervisor de Ensino.

Esta circunstância - proximidade e contato facilitado entre pesquisador e realidade - é muito bem demonstrada por Pádua (1997,p.68) quando diz que:

“Como em outras técnicas em que há intervenção direta do pesquisador, no estudo de caso corre-se o risco de distorção dos dados apresentados, risco que aumenta na medida em que o pesquisador se aprofunda no processo ou ‘conhece bem’ a pessoa ou situação estudada, podendo ocorrer um envolvimento emocional, nem sempre desejável. Como consequência, poderá ocorrer um afastamento do plano original da pesquisa e os dados coletados passam a ser baseados somente na ‘intuição’ do pesquisador, o que deve ser evitado.”

Para não correremos o risco de produzir um resultado “enviesado”, no sentido das observações citadas por Pádua, optamos por definir, como um dos critérios determinantes das unidades pesquisadas, a escolha de escolas que não estivessem sob nossas orientações diretas como Supervisor da Rede Pública Estadual. No decorrer do texto, apresentamos uma justificativa mais detalhada desta circunstância, nas observações correspondentes aos fatores objetivos da opção pelas instituições estudadas.

Vale ressaltar, como registro, que o município de Birigui está situado a 530 quilômetros de São Paulo, ocupa uma área de 531 quilômetros quadrados e possui uma população em torno de 94.300 habitantes. Tem sua economia lastreada em atividades que envolvem a pecuária (bovinos), agricultura (cana-de-açúcar, milho e soja), indústrias (calçados e móveis) e comércio e serviços gerais, conforme dados colhidos junto ao IBGE.

Em termos educacionais, pode-se ter uma visão abrangente da situação escolar dessa Diretoria através da seguinte tabela :

TABELA 01

DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BIRIGÜI			
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - 2002			
R E D E	Nº de U.Es.	Nº de Alunos	Nº de Professores
Estadual	40	35.029	1.197
Municipal	109	12.872	474
Particular	15	3.595	281
TOTAL	164	51.496	1.952

Fonte : Seção de Planejamento / D.E. - Região de Birigui / 2002

Este universo de escolas, professores e alunos encontra-se distribuído entre 18 municípios que compõem a região : Alto Alegre, Avanhadava, Barbosa, Bilac, Birigui, Braúna, Brejo Alegre, Buritama, Clementina, Coroados, Gabriel Monteiro, Glicério, Lourdes, Luiziânia, Penápolis, Piacatu, Santópolis do Aguapeí e Turiúba.

Para realizar a pesquisa, portanto, entendemos que a melhor opção era a de trabalhar apenas com duas escolas pertencentes à Rede Estadual devido à possibilidade de obtenção de respostas mais precisas, rápidas e simplificadas visando prováveis condições de confronto, circunscrição e delineamento dos dados necessários e importantes para o desenvolvimento do estudo. Os critérios utilizados para a definição das unidades escolares, alvo de nosso “estudo de caso”, serão detalhados adiante, no texto.

Posto que a maioria dos municípios, desta Diretoria de Ensino, possui apenas uma escola estadual, a probabilidade de uma inevitável comparação de dados, caso optássemos por unidades de cidades diversas, ficaria um tanto quanto prejudicada em função de estruturas e realidades culturais, sociais, econômicas e políticas diferenciadas, entre escolas de uma cidade e de outra. As variáveis que interferem em questões educacionais, nestas circunstâncias podem induzir a interpretações diferenciadas ou errôneas.

Dessa forma, a escolha dos locais para a pesquisa deveria recair sobre parâmetros que traduzissem a melhor forma de se obter os dados, bem como fornecessem pontos em comum que traduzissem indicadores iniciais o mais próximo possível. Com os estudos preliminares das amostras ficou constatado que duas escolas similares ou semelhantes em muitos itens tornava-se inviável. Diante de uma realidade tão diferenciada, construída por detalhes específicos e díspares, optamos pela escolha das duas escolas através de alguns fatores objetivos:

a) Escolas fora da nossa responsabilidade direta.

Justificativa : Entendemos que o fato de optarmos por unidades que não fizessem parte do nosso rol de escolas atendidas, como Supervisor de Ensino, se respaldaria na preocupação de podermos colher os dados necessários à consecução da pesquisa em pauta, sem que as escolas tivessem a iniciativa ou tentação de “maquiar” ou distorcer pistas importantes à conclusão dos estudos. Em outras palavras, trabalhando com escolas não diretamente ligadas às nossas atividades regulares, estaríamos criando um clima de neutralidade profissional, que poderia se traduzir em elementos mais fidedignos e concretos da realidade institucional.

b) Unidades escolares de um mesmo município.

Justificativa : Além de Birigui, município sede da Diretoria de

Ensino desta Região, apenas na localidade de Penápolis podemos encontrar mais do que uma unidade escolar que atenda a vários níveis de escolarização. Dessa forma, ao optarmos por trabalhar com escolas situadas em Birigui, tivemos a preocupação de evitar deslocamentos e viagens para a coleta de dados, sendo que as mesmas informações poderiam ser obtidas sem os desgastes e problemas naturais que uma situação dessa ordem exigiria. Optamos por aplicar um conceito de administração em geral, que prescreve o uso racional dos recursos para se atingir determinadas finalidades, que, neste caso, significaram recursos econômicos.

c) Escolas com a mesma modalidade de ensino.

Justificativa : A formação de profissionais para atender as diferentes modalidades de ensino se dá de maneira diferenciada. Profissionais que trabalham com as séries iniciais da escolarização básica, têm culturas e referenciais distintos de profissionais que atendem os alunos das quintas séries em diante. Essas diferenças acentuam-se, muitas vezes, quando se trata de profissionais que atuam com os alunos do Ensino Médio. Portanto, procuramos definir duas escolas que ao oferecer as mesmas modalidades de ensino à comunidade, e, conseqüentemente, contar com profissionais de formação similares, poderiam transmitir, de forma correlata, suas

percepções sobre as questões levantadas através de nossa pesquisa, o que facilitaria as análises comparativas.

d) Escolas com o mesmo de número de turnos e períodos.

Justificativa : Da mesma forma que no item anterior, quanto maiores as semelhanças operacionais entre as unidades escolares, maiores seriam as oportunidades de existirem pontos favoráveis à construção de categorias indicativas comuns nas análises. Estes dados encontram-se de forma mais explícitas na Tabela 02.

e) Escolas com índices de rendimento assemelhados.

Justificativa : Também, para estas circunstâncias, as explicações anteriores permanecem válidas. Os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, podem traduzir a forma através da qual a escola trabalha elementos importantes e vitais para a qualidade dos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Tratando-se de índices semelhantes, podemos presumir, considerando-se as variáveis e intervenções possíveis, que tais unidades atuam de maneira a atingir os mesmos objetivos e metas. Mesmo tratando-se, neste caso, de mera suposição inicial, optamos por constituir-se em um dos critérios para a escolha das escolas pesquisadas. Os índices aludidos podem ser consultados na Tabela 03.

Definidos os parâmetros iniciais para a escolha das unidades que se tornariam o universo da pesquisa, decidimos por duas escolas localizadas no município e cidade de Birigui, que por razões éticas e de resguardo das identidades, neste estudo, denominaremos : **Escola ALFA** e **Escola BETA**

Os dados das escolas escolhidas, que consideram os itens definidos acima, podem ser verificados a partir da tabela a seguir:

TABELA 02

ELEMENTOS DE COMPARAÇÃO		ALFA	BETA
01	nº de salas de aula	09	12
02	nº de turnos	02	02
03	nº de períodos	03	03
04	nº de alunos	497	1002
05	nº de professores	23	35
06	% de Aprovação	99,2	96,8
07	% de Reprovação	0,5	0,6
08	% de Evasão	0,3	2,5
09	Diretor Efetivo	Sim	Sim
10	Módulo de funcionários	Incompleto	Incompleto
11	Modalidades de Ensino	Fundamental 1ª a 8ª série Supletivo	Fundamental 1ª a 8ª série Supletivo

Fonte: Seção de Planejamento / D.E. – Região de Birigui / 2001.

Os índices de Aprovação, Reprovação e Abandono podem ser melhor verificados através dos dados levantados junto à Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Centro de Informações Educacionais :

TABELA 03

DESEMPENHO ESCOLAR POR ESCOLA – ENSINO FUNDAMENTAL									
	APROVAÇÃO								
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
ALFA	100	100	100	96,4	100	100	97,1	100	99,2
BETA	98,6	98,6	100	98,5	98,5	98,6	93,1	91,7	96,8
	REPROVAÇÃO								
ALFA	0	0	0	3,6	0	0	0	0	0,5
BETA	0	0	0	1,5	0,8	1,4	0,9	0	0,6
	EVASÃO								
ALFA	0	0	0	0	0	0	2,9	0	0,3
BETA	1,4	1,4	0	0	00,8	0	6,0	8,3	2,5

Fonte : Levantamento do Resultado Final 2001 - página 38.

Os elementos e as informações citadas auxiliaram a decidir, através da nomeação destas escolas, o universo da pesquisa a ser elaborada com a utilização de instrumentos de coleta de dados indicados a seguir.

3.3 INSTRUMENTOS SELECIONADOS

Para a coleta de dados desta pesquisa, selecionamos os instrumentos que entendemos ser os mais adequados e apresentar as melhores possibilidades para o reconhecimento e análise dos fatos atinentes à problemática estudada: a entrevista e o questionário.

As entrevistas foram realizadas com as Diretoras e com as Professoras Coordenadoras Pedagógicas das escolas selecionadas. Apesar do número reduzido das participantes desse procedimento (04 no total), a abrangência, a profundidade e a importância de seus depoimentos têm condições de produzir elementos para as análises necessárias à pesquisa. Elas podem ser consideradas, se não as “peças-chave” de todo o processo de planejamento, as pessoas responsáveis pela instalação e ocorrência de toda e qualquer atividade extra-classe que se desenvolve na unidade escolar. Em que pesem todas as tentativas de se democratizar as relações no interior das escolas, ainda é responsabilidade total e inalienável da direção, todos os acontecimentos intra-muros da unidade. E, nesse processo de graduação hierárquica, o Professor Coordenador Pedagógico representa o elo que une os professores com a direção e com as atividades pedagógicas realizadas no transcorrer do ano letivo.

Configura-se, portanto, nas funções das entrevistadas todo o aval preciso e necessário para a consecução das informações indispensáveis ao trabalho de pesquisa.

Os questionários foram produzidos para serem aplicados aos professores que, à época do planejamento encontravam-se presentes nas unidades estudadas. Os que chegaram após a realização do planejamento inicial foram dispensados de responder aos quesitos. Esse instrumento teve a intenção de confrontar as informações colhidas com as entrevistas e a percepção de cada respondente produzida diante de cada questionamento sobre o assunto.

A aplicação destes instrumentos e suas possíveis combinações possibilitaram o cruzamento e a verificação das expressões dos sujeitos desta pesquisa, bem como a legitimação e comprovação de seus pontos de vista, entendimentos, percepções e representações a respeito do tema em referência: Planejamento e Plano Escolar.

A realização das entrevistas foi precedida de um amplo trabalho de adequação do instrumento às necessidades do estudo, já que com o processo de entrevistas não se coleta a realidade ou a verdade, mas sim, versões da realidade ou “verdades subjetivas”. Partimos da aceitação de que as representações pessoais, via-de-regra, são fundamentais a partir de situações vivenciadas e de situações que se pode identificar como sendo as desejáveis.

Esta ação de buscar a sintonia entre aquilo que os indivíduos captam no desenrolar de seu dia-a-dia e o que se apresenta como constructo teórico de suas atividades, não possui um entendimento facilmente compreensível ou consensual e requer uma abordagem mais detalhada, que ultrapassa os objetivos deste trabalho. Todavia, para estabelecermos uma visão, ainda que econômica para esta questão, utilizamo-nos de um esclarecimento de Penin (1989, p.27), indicando que:

As representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. (...) O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico.

Neste sentido, através das indagações propostas nas entrevistas, formuladas aos profissionais envolvidos nesta pesquisa, procuramos transformar em elemento concreto, corporificado aqui pelas respostas, todo um conjunto de interpretações “experienciadas” e/ou adquiridas teoricamente, individuais e/ou coletivas, que se materializam e se identificam na forma de representações de um dado objeto de interesse.

Para tanto, inicial e criteriosamente, foram escolhidas várias perguntas e observada a pertinência das mesmas em um contexto que pudesse abranger a discussão levantada a partir do problema enfocado neste estudo. Dessa

circunstância foram selecionadas vinte perguntas para compor o “Roteiro de Entrevista” e que, posteriormente, viriam a ser a base dos questionários utilizados.

Para verificar a abrangência e propriedade das questões selecionadas, foi estruturada a auto-avaliação do “Roteiro de Entrevista”, a seguir, observando-se para cada interrogação, o tema e/ou conceito intrínseco, juntamente com a ação verbal e/ou item a ser identificado com o quesito aplicado.

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

	PERGUNTA	TEMA / CONCEITO	OBJETIVOS
01	Na realização do processo de Planeamento, em sua escola, quem participa das atividades desenvolvidas ?	Participação	Identificar a participação da comunidade na atividades de planeamento da escola.
02	Existe alguém encarregado de organizar as atividades desenvolvidas durante o processo de Planeamento ? Quem ?	Participação Liderança	Identificar os processos de liderança nas ações escolares
03	Que atividades ou ações são realizadas no transcorrer do processo de Planeamento ? (ou seja, de que forma é desenvolvido o processo de	Coordenação de ações Definição de prioridades	Identificar as formas de priorização das ações durante o processo de Planeamento na U.E

	Planejamento?)		
04	Que temas ou assuntos são tratados nas reuniões de Planejamento ?	Definição de prioridades quanto aos temas ou assuntos	Identificar que espécie de temas ou assuntos são escolhidos, prioritariamente, no processo inicial do Planejamento escolar.
05	Os temas ou assuntos são priorizados ou classificados de acordo com algum critério? (Seguem alguma ordem?)	Definição de prioridades	Identificar, no tratamento de prioridades e/ou classificação de temas ou assuntos durante o Planejamento, possíveis normas ou rotinas.
06	De que forma os temas ou assuntos são priorizados ou classificados ?	Definição de prioridades	Identificar as formas através das quais os temas ou assuntos são priorizados.
07	Alguma pessoa indica a ordem de prioridade ou classificação dos temas ou assuntos ? Em caso positivo, quem?	Liderança	Identificar possíveis lideranças, dentro da comunidade escolar, no processo de Planejamento.
08	As discussões ocorridas durante o processo de Planejamento são registradas ?	Confecção de Atas Registro	Identificar se existe registro (ou atas) das discussões ocorridas durante o processo de Planejamento.

09	Em caso positivo, onde é feito esse registro ?	Registro / Ata	Identificar os possíveis locais e/ou instrumentos de registro das discussões efetuadas no Planejamento.
10	A partir das discussões e entendimentos, são apresentadas propostas de ação?	Estabelecimento de propostas	Identificar as formas de apresentação das propostas de atividades à comunidade escolar.
11	De que forma acontece a discussão e a elaboração dessas propostas ?	Gestão Relações interpessoais	Identificar as formas de discussão e elaboração de propostas de ação.
12	Que tipo de proposta são mais indicadas ou escolhidas?	Definição de prioridades Categorias	Identificar em que categoria pedagógica se inserem as propostas priorizadas.
13	Essas propostas possuem algum tipo de registro ?	Registro	Identificar as formas de registro das propostas escolhidas para implementação durante o ano letivo.

14	Em caso positivo, de que maneira e onde as propostas são registradas ?	Registro Atas	Identificar os instrumentos e documentos que são utilizados no registro das propostas indicadas.
15	Como a comunidade escolar toma conhecimento das propostas escolhidas ? (Que meios de comunicação são utilizados?)	Comunicação Transparência de ações Fluxo de informações	Identificar as formas e meios de comunicação existentes na U.E.
16	As propostas indicadas ou escolhidas chegam a ser implementadas no cotidiano escolar ?	Gestão escolar Tomada de decisão	Identificar as maneiras em que ocorrem a implementação das propostas indicadas no documento – Plano Escolar.
17	Em caso positivo, como e quando ?	Gestão escolar Tomada de decisão	Identificar como se implementam as propostas escolhidas no Planejamento e em que ocasiões as propostas são efetivadas.
18	A escola consegue acompanhar e avaliar os	Gestão escolar Avaliação	Verificar se a escola tem ações de acompanhamento e

	resultados da aplicação das propostas indicadas ?		avaliação dos resultados da implementação das propostas eleitas.
19	Em caso positivo, de que maneira? De que medidas ou instrumentos a U.E. se utiliza para avaliar o resultado das propostas implementadas ?	Gestão escolar Avaliação	Verificar se a escola possui algum instrumento, ou medida, para acompanhar e avaliar a implementação das propostas indicadas e seus resultados.
20	O Planejamento tem alguma importância na melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola como um todo ? Explique.	Gestão escola Avaliação	Identificar percepções dos entrevistados sobre a importância do Planejamento nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos, construídos para as entrevistas, foram desenvolvidos a partir de questões pré-selecionadas de um estudo piloto, elaborado durante o curso da disciplina de “Coleta de Dados por meio de Entrevistas e Diálogos”, como cumprimento de créditos acadêmicos para o nosso mestrado, e testado com a colaboração de uma Diretora efetiva de uma unidade escolar da Rede Pública

de São Paulo, que serviu como juiz externo para esse procedimento; questões estas utilizadas com o objetivo de colher outras manifestações que pudessem ser consideradas relevantes e imprescindíveis, e que, juntamente com os questionários, permitirão o cotejamento das respostas, subsidiando o trabalho de análise dos dados. As entrevistas foram realizadas com os diretores das escolas e com os professores coordenadores pedagógicos.

Entendemos que a adoção destes instrumentos de coleta de dados justifica-se pela agilidade e abrangência das respostas possíveis, destacando “o caráter de interação que permeia a entrevista”, salientando-se que:

“na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986,p.33-34)

Outrossim, considerando-se o questionário como instrumento de coleta de dados o qual é preenchido pelos informantes, elaboramos sua estrutura com perguntas “abertas” e “fechadas”, para que as mesmas possibilitassem maior liberdade ao respondente de se situar perante o assunto, permitindo-se ser objetivo e sintético, ou discorrer mais longamente sobre suas posições. Na realidade, o questionário foi obtido através de uma “compactação” das questões presentes no Roteiro de Entrevista, ou seja, das vinte questões iniciais, visando as

entrevistas, foram escolhidas dez que pudessem traduzir a percepção do universo pretendido, de uma forma rápida e quantificável para futuras análises. Esses questionários foram distribuídos a representantes docentes que participam do cotidiano escolar, e que estavam presentes, à época do planejamento inicial, nas unidades estudadas.

Em números exatos, considerando que somente responderam ao questionário os professores que constavam do quadro de docentes admitidos na ocasião do Planejamento (fevereiro de 2002), temos, da Escola Alfa : 15 professores e da Escola Beta : 11 professores, resultando, portanto, um total de 26 docentes. Em relação ao universo de professores de cada unidade, cada amostra representa, respectivamente, 65% (sessenta e cinco por cento) e 31% (trinta e um por cento). Tomando-se como parâmetro a amostra total, conseguimos que 44% (quarenta e quatro por cento) de todos os docentes das duas escolas respondessem ao questionário, o que pode ser considerado representativo.

Além dos instrumentos de coleta de dados indicados, realizamos a análise e acompanhamento de outros documentos e ações (livros de atas, diários de classe de professores, projetos, etc.), desenvolvidos no interior das unidades escolares, com a intenção de verificarmos a implementação - ou não - das decisões, propostas e ações surgidas durante o planejamento escolar e registrada nos projetos pedagógicos. A existência da fidedignidade à estas situações configuram-se o nosso objeto de pesquisa.

3.4 FORMA DE APLICAÇÃO

Optamos por iniciar a coleta dos dados da pesquisa pela utilização das entrevistas com os diretores e os professores coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas. Entendíamos que esta circunstância seria mais demorada e com mais detalhes envolvidos do que a aplicação dos questionários aos professores das instituições. Tal preocupação revelou-se correta, pois, a realização das entrevistas dependeu significativamente da oportunidade no estabelecimento do tempo e na disponibilidade e vontade dos participantes, o que nem sempre foi possível de determinar ou manejar pelo entrevistador.

O ato de entrevistar as pessoas, em si, não representou grandes problemas, pois o mesmo transcorreu dentro de um clima de camaradagem e compreensão de ambas as partes, já que aconteceu entre pessoas e profissionais que se conhecem e se respeitam. O maior desafio, nesta questão, manifestou-se na transcrição das entrevistas, que foi um trabalho lento, delicado e cuidadoso, pois em alguns momentos das gravações torna-se difícil compreender claramente o que está sendo dito, tanto por dificuldades técnicas quanto profissionais. O resultado de uma conversa, diálogo ou discurso gravado em um aparelho de áudio (no caso foi utilizado um gravador) é um tanto quanto diferente quando se torna a ouvir o teor abordado, com intenções de transcrição fiel. É um trabalho que requer bastante paciência e muita persistência.

Após termos realizado a entrevista piloto e utilizarmos dos serviços de outra pessoa para a transcrição da gravação, percebemos que em alguns trechos do resultado escrito, as palavras e as idéias não se articulavam com o contexto da conversa. Encontramos alguns momentos do texto sem nexos e com palavras escritas de forma ininteligíveis, denotando que a pessoa que transcreveu a entrevista não entendeu o que foi dito ou não compreendia o teor do assunto veiculado, ou ambos. A partir dessa constatação, optamos por empreender, nós mesmos, todo o trabalho de transcrição das entrevistas, tendo-se mostrado como a melhor opção, tanto em relação à qualidade do texto produzido, quanto à economia do tempo despendido na tarefa.

As entrevistas colhidas forneceram dados relevantes para a continuidade da pesquisa, que serão devidamente analisados na etapa correspondente do trabalho.

Os questionários, aplicados aos professores das duas unidades escolares selecionadas (em anexo) foram elaborados à partir do roteiro de questões para a entrevista, estruturado com perguntas “fechadas” e “abertas”, simplificadas para um total de 10 (dez), objetivando a melhor aceitação possível dos participantes quanto ao tempo para resposta, abrangência do assunto e facilidade para a análise das questões.

Aplicamos os questionários, pessoalmente, utilizando um espaço cedido em reuniões previamente agendadas pela direção da escola com outras

finalidades. Entendemos que esta seria uma forma prática e segura de reunirmos o maior número de indivíduos de uma só vez, evitando que o questionário, se deixado para ser respondido de acordo com a oportunidade e conveniência de cada professor, pudesse ser contaminado com a troca de informações, conversas e discussões a respeito dos quesitos, o que, provavelmente, afetaria a qualidade das análises futuras.

Conforme comentado anteriormente, além das entrevistas e dos questionários, foram utilizadas, para complementar todo o espectro das análises, atas das reuniões de planejamento, diários de classe de algumas disciplinas, Planos de Gestão, Proposta Pedagógica e arquivo de Projetos, referentes ao ano letivo de 2001. O emprego desses portadores de informações tem o objetivo de “*analisar os dados qualitativos*”, o que, no entendimento de Lüdke e André (1986,p. 45), significa

‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Procuramos, assim, com o desenvolvimento desta pesquisa, desvelar a “realidade” de uma situação escolar, verificar a percepção e o papel dos atores envolvidos nesse processo, bem como conhecer a dimensionalidade dos resultados obtidos, possibilitando com a síntese alcançada fornecer resposta(s) que permitam traçar novas oportunidades de atuação da comunidade na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Capítulo IV

4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CATEGORIAS PRIMÍCIAS

O emprego de questionários e, principalmente, de entrevistas, neste estudo, teve a intenção de focar as atividades principais e/ou usuais de um processo de planejamento e seus desdobramentos, juntamente com a formulação de algumas questões mais específicas, em torno das quais as respostas obtidas pudessem ser, de alguma forma, sistematizadas e organizadas em categorias de ações, entendimentos, percepções e expectativas.

Essa forma de investigação procura orientar e dirigir os trabalhos para patamares mais definidos, interessantes e produtivos da pesquisa, Segundo Lüdke e André (1986,p. 46),

Ela se faz sobretudo através de um confronto entre o que pretende a pesquisa e as características particulares de situação estudada. (...) Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.

Neste sentido, as questões constantes do Roteiro de Entrevista, que serviram de base para todas as demais instâncias do processo de pesquisa,

tinham como preocupação investigar situações do cotidiano escolar desenvolvidas a partir de alguns enfoques básicos, que pudessem representar as condições expostas na tabela a seguir:

TABELA 04

ÍNDICE	AÇÕES PESQUISADAS	NÚMERO DAS QUESTÕES
a	Participação	01 e 02
b	Definição de prioridades	03; 04; 05; 06 e 12
c	Liderança	02 e 07
d	Atividades de registro	08; 09; 13 e 14
e	Estabelecimento de proposta	10
f	Formas de comunicação	15
g	Tomada de decisão	16 e 17
h	Avaliação	18; 19 e 20

Esta divisão buscou uma melhor e mais abrangente identificação dos tópicos para análise do problema apontado no projeto de pesquisa, que trata do estudo sobre a realização do planejamento escolar, sua implementação e a avaliação de seus resultados.

Considerando-se os limites e possibilidades subjacentes a uma temática que perpassa todas as atividades afetas às ações desenvolvidas e realizadas no interior das unidades escolares - Gestão Escolar/Educacional -, e sem desejar ampliar ou aprofundar os rumos deste estudo, concentrados nesta pauta, as questões aplicadas aos participantes da pesquisa forneceram indícios seguros para agrupá-las em três categorias que serão objeto de análises mais detalhadas.

Desta forma, respeitando-se o conteúdo “*manifesto e/ou latente*” obtido com a aplicação e análise do material empregado, pudemos elaborar um conjunto de categorias descritivas em que cada elemento guarda relações com todos os outros componentes, permanecendo o sentido de pertencimento a uma estrutura orgânica única.

Para efeito didático, fizemos a seguinte divisão das categorias :

- a) **Gestão Escolar**, reunindo as ações e representações obtidas com os itens ligados à Participação, Liderança, Definição de Prioridades, Relações Pessoais e Interpessoais, etc.;
- b) **Registro**, significando os atos e os instrumentos concretos para tal;
- c) **Avaliação / Acompanhamento**, representando as ações reais para a verificação dos resultados obtidos.

4.1.1 GESTÃO ESCOLAR

Como objeto de pesquisa, a categoria “Gestão Escolar”, surgiu da concentração de vários enfoques que exprimem o conceito de gestão como administração, tomada de decisão, organização, direção, liderança e compromisso.

Embora existam, como explicitadas em outro momento do texto, algumas discordâncias quanto à aplicabilidade do conceito de gestão à educação, em seu sentido lato, neste trabalho, optamos por exprimi-lo como todo o rol de responsabilidade desempenhado pela direção das escolas.

Portanto, a estruturação do tema geral em itens mais específicos, disponibilizados nos instrumentos de coleta de dados, teve finalidade prática, visando melhorar o nível de entendimento dos entrevistados e questionados, quanto a algumas rotinas necessárias no processo de gerenciamento das atividades educacionais, buscando com esse esmiuçamento, respostas mais simples e, ao mesmo tempo, mais específicas das atividades do cotidiano escolar.

É necessário, no entanto, que forneçamos alguns esclarecimentos adicionais sobre a abrangência do termo – Gestão – para situar a exata noção do que se quer dizer quando a ele nos referirmos.

A idéia de gestão educacional é um conceito que surgiu e se desenvolveu no bojo do processo de globalização, juntamente com outras abstrações de caráter neo-liberal que envolveram, entre tantas instâncias, a educação, ressignificando entendimentos anteriores de transformação, participação, liderança, cidadania, etc. Este novo termo deveria substituir o conceito anterior, utilizado para identificar as relações de trabalho no ambiente escolar, estabelecido como “Administração Escolar”.

A justificativa para tal mudança estaria alicerçada na crescente complexidade das organizações, na velocidade dos meios de comunicação, na diminuição dos espaços geográficos-sociais, na mudança dos aspectos de produção e suas conseqüências econômicas, na diversidade e pluralidade de interesses políticos, pessoais e os aspectos éticos envolvidos, etc.

Enquanto a administração, em seu sentido geral pode ser compreendida como *“a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”* (PARO, 1991, 18), também é entendida como um procedimento que exerce influência de fora para dentro das organizações, bem como trata do emprego de pessoas e de recursos, de maneira hierárquica e mecanicista, para que os objetivos esperados sejam realizados, visando, única e exclusivamente, os resultados materiais.

Vale registrar, que a base de entendimento da questão administrativa, na educação, tem como origem as mesmas fontes da administração geral e tradicional, que orientam qualquer espécie de organização no planeta e que teve sua gênese em Taylor, com a publicação de sua obra, “Princípios de Administração Científica”, iniciando o processo de separação “*das fases de planejamento, concepção e direção, de um lado, das tarefas de execução, de outro*” (RAGO e MOREIRA,1990,p.19), como também em Fayol e seu livro, “Administração Geral e Industrial”, para quem administrar é “*prever, organizar, comandar, coordenar e controlar*” (SILVA, 1987,p.152)

Nos últimos tempos, contudo, vários autores se debruçaram sobre estudos que pudessem identificar a tênue linha que separa e esclarece as principais diferenças entre os dois conceitos – Gestão X Administração - os quais, muitas vezes, por desconhecimento ou interpretações apressadas, são utilizados de forma inadequada e terminam por confundi-los, ainda mais Segundo Lück (Internet, 2002):

o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos

processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

A construção do enfoque de gestão implica, então, em se reorientar os rumos dos processos relacionais no interior das unidades escolares, observando-se a transformação

“1) da ótica fragmentada para ótica globalizadora; 2) da limitação de responsabilidade para sua expansão; 3) de ação episódica para o processo contínuo; 4) da hierarquização e burocratização para a coordenação e 5) da ação individual para a coletiva”.(LÜCK, Internet, 2002)

A partir dessas considerações, é possível aprofundar as análises dos dados obtidos com os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

4.1.1.1 A questão da Participação : quem ? quando ? onde ?

A partir da década de 90, a velocidade e o acúmulo das informações e a utilização da informática, agilizaram as comunicações e, conseqüentemente, a forma de gerir as organizações em geral. A complexidade do trabalho pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem, em resposta às condições globalizadas, criaram no interior do sistema escolar necessidades de respostas e resultados mais urgentes, eficientes e eficazes. Essa situação de “pronto atendimento” às

circunstâncias concretas e materializadas do processo educativo, subordina-se, para seu sucesso, no desenvolvimento e aperfeiçoamento da ação coletiva, na consciência e necessidade de participação, na percepção de conjunto, no espírito de equipe.

A realidade, que ainda hoje se encontra nas unidades escolares, deve ser analisada e repensada em função dos objetivos propostos à educação; completa e complexa, holística e integradora, inclusiva e ética. Sob esse ponto de vista, Lück (2000,p.89), afirma que

A prática individualista e competitiva, em nome da defesa de áreas e territórios específicos, muitas vezes expressadas de forma camuflada e sutil, deve ser superada gradativamente em nome de uma ação coletiva pela qual, no final, todos saem ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia e da socialização como forma de desenvolvimento individual. (...) A abordagem de gestão participativa pode trazer benefícios significativos para as escolas em que a gestão de pessoas se dê de tal forma que encoraje tanto a criatividade, como o trabalho em equipe, na resolução de desafios cotidianos.

Podemos inferir, portanto, que o entendimento do conceito de gestão já traz em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto.

As legislações nacionais e estaduais, demonstrando sintonia com o contexto mundial, preve em alguns documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, nº 9.394/96 – LDBEN, em seu Artigo 14, que “os sistemas de ensino definirão as normas de **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades ...”; numa alusão sutil a abertura de possibilidades a outros elementos, fora do âmbito escolar, que compõem a rede de parceiros em potencial. Também o sistema de ensino paulista, em uma publicação denominada “A Organização do Ensino na Rede Estadual – Orientação para as Escolas” (1998, p.09), explicita que

Gestão Democrática - tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia e responsabilidade coletiva na prestação dos serviços educacionais. Será assegurada mediante a:

- participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através dos órgãos colegiados e instituições escolares.

Ao incentivar e disponibilizar para as unidades escolares a probabilidade de realizar e estruturar sua organização de forma autônoma e responsável, a legislação não prevê as diferenças intrínsecas e individuais de cada uma. Em que pese o avanço de condições tecnológicas, de melhoria na infraestrutura material, de agilização das comunicações, entre outros benefícios, o sistema de ensino brasileiro, em geral, ainda comporta variações significantes dentro dessa questão

de autonomia. Esta circunstância é explicada por Barroso (1998,p.24), quando diz que

De um modo geral, pode-se dizer que as escolas oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo, contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia (...)

*No primeiro caso – **heteronomia** - os responsáveis pela gestão das escolas colocam-se numa dependência total da administração (...)*

*No segundo caso - **anomia** - a situação caracteriza-se pela ausência de normas claras e comprometedoras. Nem as normas da administração são cumpridas (...)*

*No terceiro caso – **autonomia** - as escolas tentam explorar todos os espaços de autonomia consagrados, embora muitas vezes se fixem por um registro meramente simbólico.*

As questões de número 01 e 02, do Roteiro de Entrevista e a questão número 01, do Questionário, utilizados nesta pesquisa, foram formuladas com a intenção de verificar, de modo bastante seguro, em que condições ocorreram a participação dos indivíduos e dos segmentos no Planejamento inicial da escola. Ao questionar “quem participa das atividades desenvolvidas?”, e se “existe alguém encarregado de organizar as atividades desenvolvidas?”, buscamos, junto aos respondentes, estabelecer e/wou perceber em que patamar participativo se encontrava as instituições pesquisadas, quanto a este quesito.

Ao confrontarmos as respostas obtidas com os questionários e a questão da participação dos indivíduos nas reuniões do Planejamento inicial, obtivemos a seguinte situação :

- a) 21 professores (80%) responderam que Direção, Coordenação, Professores e Funcionários, participaram do Planejamento inicial, e
- b) 05 professores (19%) responderam que toda a Comunidade Escolar (incluindo Pais e Alunos), participaram do Planejamento, em 2002.

Podemos inferir, dessa circunstância, que quando se fala de comunidade escolar participando das reuniões de planejamento, os docentes entendem que dessa comunidade não fazem parte os pais e alunos da instituição. Tal percepção fica corroborada no discurso das entrevistas, quando as diretoras e as coordenadoras demonstraram um certo incômodo com a questão. Suas respostas denotaram desconforto, pois, teoricamente, sabem que as instruções e orientações consignadas pela Secretaria da Educação do Estado, prevêm a participação de todos os segmentos que fazem parte do conceito geral de Comunidade Escolar: atores internos e externos de uma dada instituição.

Em algumas de suas falas, pode-se abstrair o embaraço com o tema:

Pergunta: ... na realização do processo de Planejamento, quem participa das atividades desenvolvidas ?

Diretora Alfa : *“Sou eu, a Coordenadora Pedagógica, o Vice e os Professores.”*

Coordenadora Alfa : *“O Planejamento no começo do ano? [P.: Isso, do começo do ano.] É meio complicado, lá ... porque tem poucos professores efetivos ... então, começa o planejamento, tem professores que não sabem para que escola vão ... não chegaram todos ... então, a gente começa com um número pequeno, depois vão chegando os outros ...”*

Diretora Beta : *“Das atividades? Toda a escola. Diretor, Coordenador Pedagógico, Vice-Diretor. Nós tínhamos o propósito de trazer dois alunos, nós trazíamos um pai, diferente dos professores ... de outra atividade ... os funcionários, também, porque, no início nós ... essas atividades ... antes do planejamento nós fazíamos essa reunião global ... todos juntos para fazermos, assim, as linhas mestras, para depois trabalhar.”*

Coordenadora Beta : *“A Direção, a Coordenação, os Professores, e, às vezes, até membros da comunidade, viu ... Não é sempre, né, mas algumas vezes, quando pode, a gente tem convidado.”*

Com base em outras pesquisas sobre o tema da participação da comunidade no processo educacional, e que discorrem sobre as dificuldades de se levar a cabo uma relação tranqüila e de parceria real, podemos observar que o impasse continua a existir. Via de regra existe um distanciamento, uma resistência velada da população intra-muros quanto à convivência mais estreita com habitantes extra-muros.

Na opinião de Paro (1997, p.27), existe uma crítica da comunidade que sintetiza a questão :

“Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” (...) A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir “em nome da comunidade”, sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de “participação”.

Se a participação de todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento da vida escolar é um dos fatores que contribuem para a melhoria dos resultados pretendidos, a participação no Planejamento e, posteriormente, na elaboração dos projetos educacionais, surge como condição fundamental e imprescindível para completar, e se responsabilizar, quanto à autonomia da escola. Segundo Miller e Monge, citados por Lück (2000, p.20), *“a participação*

provoca um efeito tanto na satisfação, como na produtividade". Neste sentido, nossas escolas ainda têm um longo e árduo caminho a ser trilhado.

4.1.1.2 Os temas e as prioridades

Como ponto inicial para os entendimentos sobre questões relacionadas aos temas, assuntos, propostas, etc, que provocam os debates e as discussões durante o planejamento inicial das escolas, vamos considerar que, de alguma forma existe participação nessas atividades. Vasconcellos (2000, p.93), constatou que:

Uma das grandes metas (e queixas) na instituição que planeja é que todos 'vistam a camisa', incorporem os objetivos traçados, criando uma nova cultura. Todavia, em levantamentos feitos junto a educadores de diferentes realidades, os maiores problemas da escola apontados, são, de um modo geral, da ordem das relações, da política interna e não tanto de proposta pedagógica : pessoas que não querem, não aceitam, não abrem mão, não deixam, controlam, não mudam.

Desta forma, quer seja para atendimento às solicitações legais, quer seja para a real estruturação da situação pedagógica e gerencial das unidades escolares, o evento existe e se consolida em documentos escritos e arquiváveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, menciona em seu Artigo 12 que,

“os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de :

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

Por trás da requisição legal, para que as escolas elaborem e executem suas propostas pedagógicas, existem condicionantes às ações dos participantes, que têm origem em momentos anteriores da história educativa do país, em que as atividades relacionadas a planejamento e realização de projetos têm uma estreita ligação com as tendências tecnicistas da educação e ao movimento que resultou na ditadura militar. Por se tratar de uma situação hierarquicamente estabelecida, onde as decisões percorriam um rígido caminho “de cima para baixo”, houve resistências generalizadas pela classe dos trabalhadores em educação a qualquer tipo de normas, regulamentos e instruções exaradas pelos poderes centrais. Esse cenário criou raízes de condutas, que permanecem, até hoje, cristalizadas na consciência dos profissionais docentes. A aversão ao planejamento e a projetos educacionais é, talvez, a “ponta do iceberg”. Conforme análise de Thurler (2001, p.90),

A cultura de um estabelecimento escolar é ativamente construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente. Trata-se, afinal, de um processo dinâmico e evolutivo de um processo de aprendizagem. A cultura estabiliza-se como conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade.

De maneira geral, o que se tem nas escolas, é que o processo de planejamento, quase sempre, está desvinculado da realidade de seus atores, sem relação com os aspectos profissionais e relacionais entre os envolvidos, sem qualquer tipo de consultas ou pesquisas sobre as necessidades ou carências da instituição e, principalmente, sem o crédito necessário para sua concretização de forma coerente e objetiva.

Por outro lado, confirma-se, também, a existência de atitudes individualistas e competitivas, de cunho corporativo, em defesa de nichos específicos, de áreas de domínio, de locais territorializados e privativos. Essas realidades encontram-se, muitas vezes, veladas e camufladas de forma sutil, impedindo o desenvolvimento de ações coletivas e participantes, através das quais é possível construir um projeto educativo coletivo.

A opção por colocar nos instrumentos de coleta de dados (Entrevistas e Questionários) algumas questões que interrogavam a respeito de atividades, temas ou assuntos e de que forma eram priorizados, tinha o objetivo de investigar a ação pessoal ou coletiva nesse processo. Entendemos que perguntas do tipo:

03.- *Que atividades ou ações são realizadas no transcorrer do processo de Planejamento?* 04.- *Que temas ou assuntos são tratados nas reuniões de Planejamento?* 05.- *Os temas ou assuntos são priorizados ou classificados?* 06.- *De que forma os temas ou assuntos são priorizados ou classificados?* 07.- *Alguma pessoa indica a ordem de prioridade ou classificação dos temas ou*

assuntos? , podem fornecer pistas sobre a existência, ou não, de procedimentos coletivos e/ou participativos no contexto escolar, afetos, principalmente, à questão do planejamento.

Nos questionários respondidos pelos professores das Escolas Alfa e Beta, a questão (02) referente aos tipos de temas ou assuntos tratados nas reuniões de Planejamento, foi uma pergunta “aberta”, possibilitando mais do que uma só resposta. No entanto, a maioria das indicações dos docentes dizia respeito a “*projetos*” e “*normas de convivência*”, e, em menor escala (uma ou duas indicações por escola), citavam “*proposta pedagógica*”, “*indisciplina*”, “*conteúdo*”, “*plano escolar*”, “*metodologia*”, “*conservação do patrimônio*”, “*plano de ensino*”, “*calendário*”, “*qualidade*”, “*o que deu certo e o que não deu*”, entre outras.

No caso das entrevistas com as diretoras e professoras coordenadoras das Escolas Alfa e Beta, essas questões foram abordadas e respondidas da seguinte forma :

Pergunta : Existe alguém encarregado de organizar as atividades desenvolvidas durante o processo de Planejamento? Quem?

Diretora Alfa: *Sou eu e a Coordenadora.*

Coordenadora Alfa: *Bom, geralmente a gente conversa, eu com a Diretora e o Vice. Quando está muito atropelado, cada um vai anotando os*

assuntos. Eu vejo os problemas que teve no ano anterior, já vou anotando, depois a gente troca uma idéia e aí eu faço a pauta.

Diretora Beta: *Alguém encarregado? De organizar? [P.: A pauta] Toda organização tem as suas lideranças, né, senão ela fica sem uma racionalidade, digamos. [P.: ... existia uma pauta? Alguém fazia uma pauta?] Eu (...) A reunião toda, quem liderava, quem distribuía ... lógico que com a colaboração anterior ... Se de repente, alguma coisa ... alguma que não foi, já passava a palavra pra outra ... depois a gente fazia conjuntamente as três.*

Coordenadora Beta: *Eu. Sou eu. [P.: Como Coordenadora, você é quem organiza?] É ... eu que organizo. Faço dinâmicas, faço aquelas coisas que você viu.*

Portanto, pelas respostas concedidas, todas elas – Diretoras e Coordenadoras - se percebem como a pessoa que organiza as atividades que ocorrem durante o planejamento. Algumas admitem, em certos momentos, a colaboração de outros elementos, parceiros de cúpula, mas não se referem à colaboração de outros participantes da comunidade escolar.

Se, com as questões anteriores sobre os participantes das atividades de Planejamento, ficou evidenciada que a presença de todos os segmentos escolares não era um fato concreto e notório, estas últimas (questões) clarificam o

isolamento da direção das unidades, em assuntos que afetam a coletividade educacional como um todo.

As circunstâncias descritas apontam para um sério problema, embora comum nas escolas, que é a ausência de motivação e o descompromisso, pela falta de participação e responsabilidade nos rumos e decisões proclamadas. Conforme sugerem Oyafuso e Maia (1998, p.13),

*É possível afirmar que 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**, e a **capacidade de administrar recursos financeiros próprios consoante com essas alternativas**. Trata-se, portanto, de elaborar um planejamento criando condições para o exercício de uma gestão democrática e participativa na qual o Colegiado tem papel relevante.*

Quando as perguntas tocam na questão do tipo de atividades desenvolvidas no período de Planejamento, entre as representantes da mesma unidade escolar, verifica-se que os discursos trazem muita coisa em comum. Podemos inferir que como trata-se da descrição de uma atividade que tem muita coisa de concreto, as lembranças são mais firmes e claras.

Diretora Alfa: *Nos três dias que nós temos de planejamento, nós costumamos dividir. Então, nós, primeiro vemos o que é que nós achamos que não deu certo, que não foi bem aplicado no ano anterior. As falhas. E*

tentamos organizar o nosso planejamento de uma forma que a gente, neste ano, possa corrigí-las. Porque sempre tem professores novos, que vão chegando e não conhecem o nosso tipo de trabalho ...

Coordenadora Alfa: *Bom, além de falar de assuntos gerais, os avisos, tem professores que continuam lá, então, temos professores novos, que não eram da escola, então tem que ficar falando como funciona a escola, sei lá, dar uma visão da escola, da clientela, enfim, do que aconteceu no ano anterior, os pontos positivos, os negativos.*

Diretora Beta: *... nós tínhamos a pauta da reunião, e nessa pauta, sempre nós tínhamos uma dinâmica de início, a gente trazia uma mensagem, depois de realizada, nós discutíamos a mensagem e depois nós partíamos para os trabalhos propriamente dito. (...) Nós pegávamos a ata do ano anterior ... do início do ano ... Nós retomávamos, no final, o que nós tínhamos atingido, ou não. Fazíamos esse levantamento. ... quais os projetos que ficaram a desejar, quais os que foram ... quais os que nós vamos conservar, quais nós vamos substituir ... então, nós partíamos por aí. ...*

Coordenadora Beta: *Fazemos o diagnóstico, as dinâmicas, antes e depois, todo o processo de diagnóstico para saber como está a comunidade, a aprendizagem dos alunos, aí, depois a gente realiza o*

Planejamento. Principalmente em cima do diagnóstico da realidade dos nossos alunos, né.

Quanto aos temas ou assuntos debatidos nas reuniões de Planejamento, o consenso que havia se estabelecido nas respostas da questão anterior, já não guardou tanta consistência.

Pergunta: Que temas ou assuntos são prioritariamente tratados nas reuniões de Planejamento?

Diretora Alfa: *A gente prioriza o que é que a gente quer para esse ano. Então, o que nós queremos para este ano, o caminho que nós queremos, nós discutimos bastante.*

Coordenadora Alfa: *Prioridades? É como eu te falei, a progressão continuada, todo ano ... a recuperação paralela, a contínua, a intensiva, tudo é falado porque em janeiro é que tem a recuperação intensiva.*

Diretora Beta: *Ah!! ... Temas ... olha ... eu não posso ... todos eram tratados ... é muito difícil eu puxar um pra você. [P.: Existia algum que tinha um pouco mais de atenção?] O que nós discutíamos muito era interdisciplinaridade, que era importante. Porquê? Porque o nosso projeto ... nós tínhamos um projeto em que todos os professores, não um único, onde todos estavam envolvidos, que era o trabalho com jornal.*

Coordenadora Beta: *A Proposta Pedagógica, o Plano de Ensino, pontos positivos, negativos do ano anterior e planejamento, mesmo, tudo aquilo que vai acontecer no decorrer do ano. Os objetivos, os projetos.*

Portanto, ao eleger os temas ou assuntos mais debatidos ou discutidos durante o planejamento, cada profissional tem uma lembrança do que, talvez, tenha sido para si, o mais importante, e o que mais ficou gravado em sua memória. Alguns depoimentos falam generalizadamente dos assuntos, como “o que a gente quer para esse ano ...o caminho que nós queremos”, outras respostas pontuam os temas: “a progressão continuada ... a recuperação paralela, intensiva...” ; “... interdisciplinaridade, que era importante...” ; “a Proposta Pedagógica, o Plano de Ensino ...”. O fato é que poucas convergências aconteceram neste campo. Para confrontar esta situação, utilizamo-nos de uma pesquisa junto aos documentos existentes nas escolas, que nos foram apresentados em forma de “Atas de Reunião”. Apesar do instrumento de registro ser parte de uma das categorias levantadas, neste momento ele servirá para estabelecer os confrontos necessários entre o discurso colhido com as entrevistas das diretoras e professoras coordenadoras e o que os debates produziram de material.

Com a análise do documento fornecido pela Escola Alfa, verificamos que, dos assuntos apontados pelas entrevistadas como prioritários e que poderiam ter feito parte das discussões no Planejamento, encontramos apenas referência aos

“pontos positivos e negativos da escola” e “sobre a importância dos projetos e da recuperação contínua e paralela”. Todo o resumo de três dias de Planejamento, um dos momentos mais importantes de análise e reflexão sobre a escola, foi reduzido a pouco mais de meia página em um livro de registros de atas. (em anexo)

A Escola Beta, apresentou uma “Ata da Reunião do Planejamento do Ano de 2002”. É um documento melhor elaborado comparado ao da outra escola pesquisada. Indica os participantes da reunião pelos segmentos a que pertencem, aponta os objetivos estipulados, entre eles o de *“retomar a avaliação geral dos trabalhos desenvolvidos pela escola no ano anterior”* e outros assuntos mais gerais. Porém, o assunto indicado na entrevista da diretora da escola como prioritário - *a interdisciplinaridade* - e os apontados pela coordenadora - *“Proposta Pedagógica e Planos de Ensino”* - sequer foram citados. (em anexo).

Deixando a questão dos registros das discussões ocorridas durante o Planejamento para uma análise mais detalhada, a totalidade (100%) dos docentes que responderam ao questionário (26 professores), quando perguntados se *“A partir das discussões são apresentadas propostas de ação?”*, responderam SIM. Ou seja, todos os docentes acreditam, ou têm certeza, de que o resultado das discussões deságuam em propostas que são trabalhadas durante o ano letivo. Essa certeza não foi constatada com as verificações dos documentos apresentados, os quais trataremos mais adiante.

Uma outra pergunta do questionário, em continuidade a esta, argüia se “As propostas indicadas são implementadas no cotidiano escolar?”, 25 professores responderam SIM (96%) e, apenas um (4%) respondeu NÃO. Porém, não encontramos evidências nas pesquisas efetuadas. Essas evidências foram buscadas através das análises realizadas nos registros e anotações dos professores em seus Diários de Classe, cujos detalhes serão apresentados pormenorizados ao estudarmos a categoria “4.1.2 REGISTRO”, a seguir.

A questão seguinte do questionário, procurava elucidar a anterior, perguntando ao respondente, em caso positivo, como? e quando? se dava a implementação das propostas escolhidas. Sendo uma questão “aberta”, os professores puderam apontar mais de uma escolha. Em termos nominais temos a seguinte situação:

I) **Como?** - a) em Projetos: 11; b) com Palestras: 07; c) de outras formas (ao longo do ano; com interdisciplinaridade; com a projeção de filmes; em reuniões; em atividades extra-classe; nas aulas; não soube responder; etc.): 15.

II) **Quando?** - a) no decorrer do ano letivo: 20; b) nas reuniões de HTPC: 06; c) de acordo com o planejamento: 02; d) não respondeu: 01.

Pelas respostas dos professores, pode-se deduzir que o quesito “como?”, traz mais dificuldades para ser traduzido em exemplos concretos, do que o quesito

“quando?”. Talvez pela oferta maior de oportunidades para expressar as formas de se trabalhar uma proposta educacional, do que pelas imposições do tempo para concretizá-las. Novamente é necessário salientar que não foram verificadas correspondências entre o discurso produzido pelos professores e os registros investigados.

4.1.1.3 Uma questão de liderança

Um estudo aprofundado sobre liderança, dentro do contexto educacional, extrapola as intenções desta pesquisa. No entanto, este tema está presente por entendermos que em um processo de gestão, seja de que padrão for – democrática, colegiada, participativa, individual, personalizada, etc. – será sempre necessária, senão, imprescindível, a presença de uma liderança ativa.

Qualquer movimento que pretenda construir resultados, atingir objetivos, reorganizar posturas, reinventar o óbvio, não pode ignorar a força, a presença ou o espírito de sua liderança. Neste sentido, Chiavenato, citado por Lück (2000, p. 35), indica com exatidão que:

Os líderes são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a dedicação, a visão, os valores e a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os

Líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas.

Este trabalho não teve entre seus objetivos produzir uma análise profunda e abrangente sobre a questão da liderança, ou de líderes, como meta principal. Este assunto é bastante complexo, e por si só, demandaria uma pesquisa própria e exaustiva. A inserção deste aspecto, neste estudo, visa compreender, principalmente, de que maneira a direção das Escolas Alfa e Beta, se posicionam frente às suas incumbências e atribuições específicas; busca investigar de que forma tomam as suas decisões; se delegam competências para outros elementos da comunidade, etc. De uma maneira simples, esta investigação pretende verificar a atuação da direção das unidades escolares escolhidas em relação às atividades executadas durante o processo de planejamento inicial.

Como registro, vale lembrar que o Diretor de uma escola, seja ela pública ou privada, toma posse de seu posto através de um poder que lhe é conferido por instâncias superiores. Sejam os órgãos governamentais, seja a vontade da mantenedora. Segundo Henry Fayol, esse poder pode emanar de, pelo menos, duas fontes, que podem determinar sua forma de atuação. Portanto, a competência de um Diretor, para atuar, pode vir de um ato legal: “*autoridade de chefia*” - através de concurso, eleição, indicação, vontade, etc. - ou pode vir de sua competência pessoal: “*autoridade de perícia*” - através de seu conhecimento, experiência, formação, etc. Algumas vezes, o Diretor acumula as duas situações.

Assim, para que o processo de planejamento, que ocorre no início do ano letivo, e que, em hipótese, servirá para nortear os rumos e as ações que serão efetivadas pela escola, a presença de uma liderança eficaz é um ponto fundamental para que os trabalhos atinjam os objetivos esperados.

Em uma análise sobre a responsabilidade dos diretores de escola, quanto a qualquer tipo de situação a que estejam sujeitos, Paro (1997, p.11) verificou que:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior das escolas, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

Com efeito, a percepção que se tem no senso comum, é que as melhores escolas, as escolas que agregam valores aos seus alunos, escolas eficazes, são produto da intervenção de uma liderança; seja ela exercida pelo Diretor, Coordenador, Professores ou qualquer outro agente que imprima sua marca, sua competência ou seu mérito na construção dessa identidade. Ainda assim, segundo Thurler (2001, p.144):

a tarefa não é fácil, visto que os fenômenos “objetivos” de liderança são fortemente influenciados pelas representações e pela sociologia espontânea dos atores; estes, entretanto, são cada vez menos ingênuos, já que se abastecem em parte dos conceitos das ciências sociais. Na área escolar como em outras áreas, as representações do poder, da influência e da autoridade – e conseqüentemente da liderança – estão onipresentes.

As respostas obtidas com as entrevistas, junto às Diretoras e Professoras Coordenadoras, das Escolas Alfa e Beta, que buscavam representações quanto a atuação ou presença de algum tipo de liderança (questões 02 e 07), podem encaminhar algum tipo de reconhecimento. Quando incentivadas a responder : *“Existe alguém encarregado de organizar as atividades desenvolvidas durante o processo de Planejamento? Quem? (02) , ou : “Alguma pessoa indica a ordem de prioridade ou classificação dos temas ou assuntos? Em caso positivo, quem? (07),* seus discursos denotam a consciência que têm de suas posições no contexto hierárquico escolar:

Pergunta 02:

Diretora Alfa: *Sou eu e a Coordenadora.*

Coordenadora Alfa: *Bom, geralmente a gente conversa, eu com o Diretor e o Vice.*

Diretora Beta: ... *Toda organização tem as suas lideranças, né, senão ela fica sem uma racionalidade, digamos. Então, fica a cargo, mais assim, cada área tinha um professor que coordenava, por área, né. O papel do Diretor, do Vice-Diretor e do Coordenador era justamente integrar essas áreas. (...) [P.: Alguém fazia uma pauta?] - Eu. [P.: Você?] - Eu (...) A reunião toda, quem liderava, quem distribuía ... lógico que com a colaboração anterior ... antes da reunião, nós sentávamos os três: eu no centro da mesa, a Vice, do lado e a Coordenadora. ...*

Coordenadora Beta: *Eu. Sou eu. [P.: Como Coordenadora, você é quem organiza?] - É ... eu que organizo. Faço dinâmicas, faço aquelas coisas que você viu.*

Pergunta 07:

Diretora Alfa: *Nós discutimos. Eu prefiro não fazer nada autoritariamente, porque eu acho que não leva a nada. [P.: Então essa prioridade, ela é discutida em conjunto?] - É, em conjunto.*

Coordenadora Alfa: [P.: Você disse que é você quem faz a pauta?] - *Hum ... Hum*

Diretora Beta: *Esse conjunto, nós todos. Nós partíamos do ano anterior e dali nós íamos juntos, todo mundo junto.*

Coordenadora Beta: *Olha, a Direção e a Coordenação*

Enquanto as respostas à questão nº 02 implicam em uma consciência mais particular e corporativista em relação às atribuições administrativas e de liderança, posicionando os componentes da direção como principais e únicos representantes da organização das atividades de planejamento; as respostas conseguidas com a pergunta nº 07, já traduzem um outro nível de consciência, principalmente por parte das diretoras. Talvez o fato de já terem discutido uma boa parte das relações intra-escolares no bojo das questões anteriores, prepararam um novo discurso, mais participativo e coletivo. As coordenadoras continuaram mantendo suas percepções primeiras.

De maneira geral, podemos perceber, após analisarmos os discursos das entrevistadas, é que existe, no interior de todo esse processo, uma intenção de fazer a “coisa certa”, de trabalhar para a melhoria das relações internas e externas da escola. Outros fatores, que não cabe aqui sua reflexão, pode interferir, e interfere, para que o conjunto de todas as ações não atinja outros patamares de realização. Thurler (2001, p.146) explica, assim, esta circunstância:

... a liderança consiste em: propor óticas mobilizadoras; determinar os eixos de desenvolvimento; conceber as estratégias de mudança; preocupar-se com “apostas confusas” entre valores entre valores e crenças; estabelecer as condições necessárias para que o sentido da mudança possa ser construído, coletiva e interativamente; ao

passo que a gestão, apanágio da autoridade formal, consiste em ocupar-se das tarefas “terra a terra” – indispensáveis – para fazerem um estabelecimento escolar “funcionar”.

Existe, então, a partir do exposto, um processo de reconhecimento das lideranças, em ambas escolas pesquisadas. As equipes de direção trabalham no sentido de demonstrar essa situação. Como nossa verificação ateu-se, primordial e exclusivamente, às atividades direcionadas ao Planejamento, no que se refere aos demais momentos do cotidiano escolar, este estudo não se encontra habilitado a realizar outras inferências. Não se trata de querer demonstrar que a liderança explicitada no contexto deste trabalho seja exercida única e exclusivamente pela figura do Diretor da Escola ou seus auxiliares diretos: Vice-Diretor ou Coordenador Pedagógica; ela (a liderança) pode ser delegada ou conquistada por outros elementos que fazem parte da comunidade educacional.

4.1.1.4 Essencial é se comunicar

À guisa de conclusão das análises das questões constantes do Roteiro para Entrevistas, relativas à categoria identificada como GESTÃO ESCOLAR, resta a pergunta (15) que procurou verificar em que condições e quais os instrumentos utilizados pelas escolas para a comunicação aos pais e à comunidade em geral, sobre as propostas escolhidas durante o processo de

planejamento e implementadas pelas unidades durante o ano letivo: *“Como a comunidade toma conhecimento das propostas escolhidas? (Que meios de comunicação são utilizados?)”*

A escola, principalmente a pública, tem sua autonomia calcada em pressupostos pedagógicos, administrativos e culturais, no entanto, tem deveres e obrigações para com a parcela da população que se utiliza de seus serviços. Quando estabelece e persegue suas metas, objetivos e finalidades tem todo um espectro de possibilidades para serem exploradas, mas deve manter-se estreitamente articulada com a comunidade que lhe dá sustentação e significado.

É necessário que todos os que possam ser considerados responsáveis e beneficiários das ações que acontecem com a implantação dos processos educativos, interna e externamente à escola, compreendam de que forma se desenvolve e se fundamenta este fenômeno evolutivo chamado Educação.

Para garantir que os estabelecimentos educacionais não depreciem seus parceiros naturais, ou seja, não construam barreiras que impeçam os canais de comunicação entre as partes, integrantes e interessadas no andamento do processo de ensino, principalmente os afetos ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, traz em seu Artigo 12, as formalidades legais para uma sintonia

necessária entre a sociedade e a escola. Dois incisos do citado artigo, ao explicitar as incumbências dos estabelecimentos de ensino, propõem:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Portanto, as famílias e usuários dos serviços prestados pelas escolas têm o direito de se inteirar da situação de seus dependentes, assim como a instituição tem o dever de informar a comunidade sobre as ações desenvolvidas com e sobre seus alunos. A liberdade e a autonomia das escolas para ensinar faz parte de uma concepção democrática de sociedade, na qual todas as opiniões têm direito de se firmarem e, conseqüentemente, os pais têm, também, a prerrogativa de escolherem o modelo que considerem ideal de educação para seus filhos. Neste sentido, é de vital importância para o estabelecimento de um processo de atuação e relacionamento democrático, *“a participação e implicação das famílias na vida escolar através, não só do conhecimento, mas também do assentimento e da participação no projecto educativo da instituição”*. (COSTA, 1999, p.53)

Ao responderem sobre a pergunta nº 15, que aludia a forma como a comunidade escolar se inteirava das propostas eleitas durante o Planejamento

para serem implementadas do decorrer do ano letivo, as entrevistadas forneceram as seguintes informações:

Diretora Alfa: *No início do ano eu faço reunião com os pais, reunião geral e eu passo para eles. Eu mesmo. Eu e a Coordenadora, mas, normalmente, sou eu que falo com eles. Como eu tenho um entendimento muito bom com a comunidade e eles me aceitam muito bem lá, e a gente se entende, sempre, muito bem, nunca tive problema com ninguém, graças a Deus, eles estão sempre a favor da forma como eu trabalho, porque, na verdade, queira ou não queira é a linha do Diretor.*

Coordenadora Alfa: *Olha ... os alunos, né ... quando tem uma palestra a gente convida, tá ... e os alunos, também, quando eles fazem trabalhos eles pesquisam, então os pais já ... estão aí ... quando tem uma apresentação, também ... é por aí. Eu acho, até, que precisa estar chamando mais os pais.*

Diretora Beta: *Olha, aí eu não sei se ... ficava mais em cima da decisão da escola. Nós partíamos do princípio seguinte: existia uma forma ... você sabe que nós temos o Conselho de Escola, que tem representatividade de pais e nós temos a APM e a participação direta é através desses órgãos, de forma representativa. Agora, de uma forma não representativa nós tínhamos a reunião de pais. Quando nós entregávamos os boletins ...*

Coordenadora Beta: *A comunidade lá é muito ativa ... muito dinâmica mesmo. Eles participam de tudo. Quando vou fazer um evento eu convido algumas mães pra virem me ajudar, então elas vêm, arrecadam prendas.*
[P.: Mas, que meios vocês utilizam para informar que vai haver isso aí?] -
Assim, através de bilhetes... geralmente através dos próprios filhos e através de bilhetes.

Pelas respostas obtidas, podemos perceber que, praticamente, não existe uma forma de se comunicar à população usuária dos serviços escolares sobre as propostas indicadas no Planejamento para serem implementadas durante o ano letivo. Quando questionamos sobre os canais de comunicação com a comunidade escolar, as respondentes, via de regra, entenderam sobre os avisos comuns do dia-a-dia da escola; de solicitações para a participação em algum evento; sobre a convocação dos pais para o recebimento de boletins; a exigência da presença para a comunicação de um fato agravante, etc. Em nenhum momento, a questão da informação das atividades e propostas educacionais manifestaram-se nas respostas. Em nenhum momento a comunidade participou realmente, ou foram convidados a contribuir, de alguma forma, no desenvolvimento das propostas. Percebemos que a Lei existe, a teoria está à disposição, o discurso está presente, mas a ação, refletida, intencional, perdeu-se na agitação da vida cotidiana.

4.1.2 REGISTRO

Quando decidimos considerar os apontamentos sobre o registro dos debates e proposições como uma das categorias de análise mais minuciosa, tínhamos a embasar essa decisão, nossa experiência profissional e a lamentável constatação de que, via-de-regra, as unidades escolares costumam “engavetar” os instrumentos onde efetuam o registro das propostas de ação que deverão ser implementadas no transcorrer do ano letivo. Este documento, que, quando existe, é a síntese das propostas escolhidas para implantação pelos componentes da comunidade educativa, será tratado de PLANO ESCOLAR, conforme ressaltado no Capítulo I, desta pesquisa.

Convém lembrar, de acordo com as explicações de Costa (1999, p.23-24), que o Plano Escolar, neste contexto, é entendido como o

Documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.

Portanto, qualquer gestor que menospreze a importância, o poder de coerência e organização resultante da utilização constante e refletida desse registro, pode estar cometendo uma falha que irá repercutir nos resultados finais

de sua unidade. É voz comum, entre os docentes, que sequer sabem onde se encontra “guardado” o Plano Escolar. Alguns desculpam-se alegando que o que importa, mesmo, é seu Plano de Ensino, documento em que são identificados os objetivos, metas, estratégias, metodologias, conteúdos e formas de avaliação de sua disciplina. Outros alegam que esse tipo de documento é apenas uma formalização legal e que ninguém, mesmo nos órgãos superiores, que os cobram, não se interessam por sua leitura, acompanhamento e avaliação. Esquecem-se de que não trabalham isoladamente e, sim, que fazem parte de um organismo mais amplo e sistêmico, que é a Unidade Escolar e o Sistema de Ensino, do qual são servidores, e que esse documento “desprezado”, deveria ser “*o ponto de referência orientador de toda a atividade escolar, concretizado sempre num plano anual*”. (COSTA, 1999,p.25)

Quando colocado a exercer suas finalidades precípuas, o registro das propostas no Plano Escolar, deve propiciar que os interessados acompanhem e orientem suas atividades através do que se planejou. Como salientam Oyafuso e Maia (1998,p.54-55):

Não se trata de uma “receita” a ser repetida. Trata-se de uma tentativa de esclarecer melhor as dificuldades. Há muito se fala da importância do planejamento e da elaboração do plano. Parece haver consenso sobre a possibilidade de um planejamento bem elaborado interferir na melhoria do ensino. Entretanto, o que se sabe também é que os planos acabam nas gavetas, apresentam extensos diagnósticos que não servem para modificar a dinâmica da Escola.

Pelos motivos explorados até o momento, consideramos justificável o estabelecimento das respostas obtidas para os quesitos “registro”, como uma categoria importante para análise.

Os professores, ao responderem seus questionários, foram unânimes (100%) em dizer que “a partir das discussões são apresentadas propostas de ação”, bem como, também responderam unanimemente (100%) que “essas propostas são registradas”. Eles têm a percepção de que a existência de registros para essas questões fazem parte das atividades normais e rotineiras de uma gestão bem encaminhada. E, portanto, de alguma forma, deveria existir algum tipo de registro das discussões e das propostas preferidas.

As Diretoras e Professoras Coordenadoras, entrevistadas nesta pesquisa, responderam as questões, da seguinte forma:

Pergunta 08 : “As discussões ocorridas durante o Planejamento são registradas?”

Pergunta 09 : “Em caso positivo, como e onde é feito esse registro?”

Diretora Alfa: 08 : *A gente registra, sim. A gente registra o que foi decidido, o que foi definido, né ... e procura seguir à risca, mas nada o que você define no começo do ano, nem sempre ocorre de chegar ao final ...*

09 : *Normalmente, nós fazemos no nosso documento mesmo assim... comum. A gente não faz assim, nada ... nem um livro ...*
 [P.: Uma ata ...] - *Nada. Não. A gente faz até uma coisa comum. Na verdade, nem lembro se este ano nós fizemos uma ata, com toda sinceridade. Nós fizemos no final do ano e eu nem me lembro. Mas, normalmente, a gente coloca, assim, o que a gente planejou, ta? O que é que foi decidido, os valores que vão ser trabalhados durante o ano ...*
 [P.: Mas vocês colocam onde?] - *Então ... eu acho que fica na mesa da Coordenadora, comigo eu tenho certeza que não fica, não.*

Coordenadora Alfa: 08 : *São. Tem uma ata, né. No dia da reunião pedagógica faz a ata, né, também no planejamento, também. Fica tudo anotado os assuntos que são tratados.* [P.: Fica registrado, na escola, alguma ata, alguma coisa?] -

09: *Fica... e aí os professores assinam depois.*

Diretora Beta: 08 e 09 juntas : *Foi feito. Tem ata. Ata de reunião, né.*

Coordenadora Beta: 08 e 09 juntas : (???????) (Aparentemente não entendeu a pergunta) : (???????) [P.: Existe algum registro escrito do que é que se discutiu lá, e tal?] - *Eu acredito que nós fizemos ata, sim. Algum tipo de ata.* [P.: Tem?] - *Eu acho que sim.* [P.: Então quer dizer, no caso, se existe, ele é feito através do registro em algum tipo de ata?] - *É ... é ... Eu acredito que sim. Eu não me lembro direito, mas acredito que sim.*

Pelas respostas obtidas, conseguimos perceber que este assunto não é de domínio das respondentes. Falam com insegurança. Transmitem a real importância que tal instrumento tem para os profissionais da educação, de um modo geral.

Enquanto as questões anteriores (08 e 09) tratavam do registro das discussões ocorridas no Planejamento, as próximas perguntas (13 e 14) procuraram verificar os mesmos elementos, só que relativos às propostas já escolhidas como as viáveis, as mais importantes, as que deveriam ser implementadas.

Pergunta 13 : Essas propostas possuem algum tipo de registro?

Pergunta 14 : Em caso positivo, como e onde as propostas são registradas?

Diretora Alfa: 13 : *Tem. Claro que tem.*

14 : *Por exemplo. O registro da biblioteca. Nós temos um livro onde o aluno assina, semanalmente, o livro que ele está levando e o que ele está devolvendo.*

Coordenadora Alfa: 14 : [P.: Todas essas propostas ficam neste “bloquinho” que você chama de “Projetos”?] - *É, projetos.* [P.: Estes seriam, no caso, os projetos a serem desenvolvidos?] - *Isto.* [P.: Estes

projetos foram decididos no Planejamento?] - *É, no planejamento. Já para definir o bimestre. Se não dá tempo, você joga para o outro.*

Diretora Beta: 13 e 14 juntas: *Têm. Esta tudo aqui, na proposta pedagógica.*

Coordenadora Beta: 13 e 14 juntas: [P.: Foram registrados em uma “atinha”, para você saber como é que você vai acompanhar?] - *Eu estou em dúvida quanto à ata. Depois a gente vai ...* [P.: Sabe porque eu estou perguntando? É porque, senão, como é que você acompanha durante o ano?] - *Através da proposta, né?* [P.: Então, de alguma forma é um registro?] - *Ah, sim. A proposta é um registro.* [P.: As discussões, em si, não são registradas?] - *Não ... não* [P.: Elas viram as propostas?] - *Elas viram as propostas. Exato.*

A análise dessas respostas permite-nos avaliar quão complicada e ignorada é a questão do registro de discussões e propostas realizadas nas escolas. Quer do Planejamento inicial, quer das reuniões pedagógicas que ocorrem durante o ano. Há que se consentir que estas circunstâncias fazem parte de um padrão de conduta, uma cultura enraizada no comportamento nacional e, em particular, nas escolas brasileiras. O tratamento dado a esse assunto beira ao descaso, à “desimportância”, à banalização. Em que pese o conhecimento teórico do tema.

Este tema – Registro – foi colocado como uma das categoria de análise por entendermos que através de suas anotações, das possíveis consultas, a escola pode traçar um horizonte mais palpável para suas ações pedagógicas e administrativas. Considerado imprescindível por alguns autores, o registro das propostas comunica e permite acompanhar o se planejou. Em uma escola, o registro das decisões debatidas, refletidas e indicadas, pode significar a diferença entre o “laissez-faire” e o profissionalismo.

Para expandir as possibilidades de uma análise que ultrapasse o simples discurso das entrevistas, procuramos obter junto às instituições outros tipos de indicadores dos seus registros, como, por exemplo, as atas ou outros documentos nos quais ficassem anotadas as ocorrências e/ou propostas dos encontros para planejamento.

A Escola Alfa permitiu que nós fizéssemos cópias das anotações contidas em um livro de atas, e que, segundo a Coordenadora, portaria os registros das reuniões de planejamento, ocorridas no início do ano de 2002. O teor das transcrições desse documento está a seguir (cópia fiel) :

ESCOLA ALFA

REUNIÃO PEDAGÓGICA

Aos vinte dias do mês de maio de 2002 (...) discutiu-se os pontos positivos e negativos da escola, foi analisado o resultado do 1º Bimestre através dos gráficos, com objetivo de refletir sobre as dificuldades encontradas e como

saná-las no próximo Bimestre. Foi feita leitura e discussão dos textos : “Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada – Bases para a Construção de uma Nova Escola” , “Projeto de Leitura e Escrita – Expressão Oral, Leitura, Produção de Textos Oraís e Escritos” e “Momentos de Reflexão sobre a Língua (Análise Lingüística). Falou-se sobre a importância dos projetos e da recuperação contínua e paralela. Nada mais havendo a tratar (...)

Em uma análise sobre o texto da ata acima, podemos constatar que a Escola Alfa não compreende o significado e importância dos registros das discussões e propostas resultantes do Planejamento. Primeiramente, as anotações em tela não se referem à qualquer síntese do Planejamento inicial. Senão, vejamos: a) a reunião em pauta recebeu denominação de “Reunião Pedagógica”, onde deveria ser “Reunião de Planejamento”; b) a data inscrita é de vinte de maio, quando deveria ser de fevereiro, portanto, pelo menos três após o evento do Planejamento inicial; c) as situações apontadas no corpo do texto indicam que, entre as ações previstas para esta reunião, estava a análise do “*resultado do 1º Bimestre*” e as possibilidades de “*saná-las no próximo Bimestre*”, ou seja, no 2º Bimestre. Logo, esta ata, a primeira do ano de 2002, foi formulada após o término do primeiro bimestre letivo, o que, normalmente, acontece após o mês de abril; d) não existe alusão a qualquer denominação de projetos ou suas descrições. Por não encontrarmos outra ata referente ao ano de 2002, anterior a esta estudada, podemos concluir que as reuniões do Planejamento inicial não foram registradas. A Escola Alfa pode ter perdido, por

desconhecimento ou negligência, um excelente referencial para seu trabalho pedagógico.

Com a Escola Beta tivemos uma realidade um tanto diferente. Desde os relatos obtidos com as entrevistas, e mesmo nos encontros pessoais, a escola não facilitava a apresentação das atas das reuniões do Planejamento. Em nosso último contato, ao solicitarmos o livro de atas para verificação, a Coordenadora informou-nos que o mesmo encontrava-se na sala da direção, que estava trancada e ninguém, além da Direção, ausente no momento, possuía as chaves. Ficamos de retornar em outra oportunidade. Para nossa surpresa, no dia seguinte recebemos da escola uma cópia “xerográfica” da reunião solicitada. Com o livro de atas, porém, não tomamos contato. O teor do texto vai transcrito a seguir (cópia fiel) :

*ATA DA REUNIÃO DO PLANEJAMENTO DO ANO DE 2002 DA
ESCOLA BETA*

Aos quatro dias do mês de fevereiro do ano de 2002 (...) realizou-se uma reunião pedagógica para introdução do período de planejamento. (...) A reunião teve como objetivo retomar a avaliação geral dos trabalhos desenvolvidos pela escola no ano anterior, para ciência por parte dos professores e funcionários recém chegados à escola e, a partir do conhecimento dessa realidade, traçarem-se metas, diretrizes, atividades que deveriam nortear o trabalho da Escola no presente ano. Dando início a Sra. Diretora deu boas vindas a todos e leu uma mensagem para reflexão.

A seguir pediu a cada um que se apresentasse aos demais. Terminadas as apresentações, a coordenadora pedagógica da escola liderou uma dinâmica com o objetivo de confraternização e interação entre os presentes, e outra, com objetivo de mostrar como a cooperação, criatividade, estabelecimento de metas de uma equipe em um determinado trabalho leva ao sucesso. Em seguida a avaliação das atividades do ano de dois mil e um, foi discutida e todos tiveram a oportunidade de tomar ciência dos projetos desenvolvidos na escola com o sucesso do ano anterior, e todas as ações desenvolvidas. A Sra. Diretora explicou que esta revisão deveria servir de ponto de partida para as metas do presente ano. Os professores que estiveram na escola no ano anterior, explicaram as razões do sucesso e deram vários depoimentos do trabalho desenvolvido. A seguir a Sra. Diretora citou a seqüência das atividades. Análise dos resultados dos projetos, professores coordenadores de classe, planejamento de como receber os alunos, programação de festa, classificação e reclassificação de alunos, análise dos resultados do SARESP. Finalizando, a Sra. Diretora abriu espaço para quaisquer colocações (...)

Do exposto, percebermos que a ata contém, genericamente, quase todos os ingredientes de uma reunião pedagógica, não de uma reunião de Planejamento. Os itens abordados não são objeto de discussões; não são tomadas e, portanto, registradas, qualquer proposta para ser implementada no transcorrer do ano letivo; as análises sobre os resultados do ano anterior,

positivos ou negativos, não são aprofundadas ou mesmo estimuladas, de tal forma que não se sabe quais foram eles; quando o texto expõe que *“todos tiveram a oportunidade de tomar ciência dos projetos desenvolvidos na escola com o sucesso do ano anterior, e todas as ações desenvolvidas”*, não há registro de quais foram esse projetos - nem nomes ou descrições - e quais os resultados obtidos. Como síntese podemos tecer o mesmo tipo de observação feita para a Escola Alfa: a ata da reunião do planejamento da Escola Beta, registrou em apenas um dia o resultado de um Planejamento realizado em três dias. Podemos imaginar que, também, a Escola Beta não percebe a importância de empreender um registro autêntico e fiel de suas discussões e propostas para obter o sucesso que eles tanto pregam no texto da ata.

Ainda como estratégia para procedermos a uma análise o mais abrangente possível sobre a questão dos registros, solicitamos das Escolas os Diários de Classe de alguns professores. Das quintas séries até as oitavas séries, fizemos opção pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em função da quantidade de aulas semanais e, conseqüentemente, oferecer maior oportunidade para registrar as ocorrências do dia-a-dia da instituição. Analisamos, nessa condição, um total de oito diários. Solicitamos, também, dois Diários de Classe de turmas de primeira a quarta séries, pois, cada qual sendo trabalhada por uma única professora, existe o registro de todos os dias de aula do ano letivo. Tiramos cópias das anotações dos professores registradas na parte destinadas ao “Resumo do Conteúdo Programático e das Atividades Desenvolvidas”, que,

normalmente, situa-se ao lado do campo onde se anotam as presenças e ausências dos alunos. (em anexo)

O que percebemos dessa investigação, leva-nos a acreditar que, realmente, os professores não consultam os instrumentos que guardam as sínteses das discussões e/ou propostas debatidas durante o Planejamento. No levantamento realizado com os Diários de Classe dos professores da Escola Beta, além das referências, no primeiro dia de aula, de atividades que tinham por objetivo providenciar as apresentações iniciais, os contratos pedagógicos de trabalho, os primeiros contatos, nenhuma outra referência a projetos coletivos. A exceção ficou por conta de dois projetos que apareceram nos diários do segundo e terceiro anos das séries iniciais e sexta e oitava séries (Língua Portuguesa) do Ensino Fundamental, com a denominação de Projeto Drogas, mas que não constam das atas apresentadas. Outro projeto que também freqüentou as anotações dos professores da terceira série e da quinta série (Língua Portuguesa), constava do conteúdo das entrevistas da Diretora e da Professora Coordenadora, foi denominado de Projeto Folha da Região, que trabalhava com jornal nas salas de aula. Nos demais Diários de Classes observados, nenhuma referência a qualquer tipo de projeto. Ao todo foram pesquisados dez diários – 02 das séries iniciais, 04 de Língua Portuguesa – 5^{a.}, 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} Séries - e 04 de Matemática, das mesmas séries.

Na Escola Alfa, realizamos a análise dos mesmos tipos de Diários de Classe, ou seja, 02 das séries iniciais (2^{a.} e 3^{a.} Séries), 04 de Língua Portuguesa

e 04 de Matemática – 5^{a.}, 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} Séries (10 diários, no total). Nesses diários, verificamos o registro, na 2^{a.} Série, de um Projeto Folclore; e nos diários da 7^{a.} e 8^{a.} Séries, de Língua Português e 6^{a.} Série, de Matemática, de uma atividade que não trazia a denominação de projeto, mas percebemos tratar-se de uma ação do colegiado, que foi a Festa da Primavera. Essa festa, muitas vezes nem é tratada no Planejamento inicial, pois é um evento cultural comumente trabalhado pela escola toda, a partir do mês de junho, e, raramente entra nas discussões e debates do início do ano.

Portanto, pelas análises empreendidas em mais um instrumento de coleta de dados, os Diários de Classes, pudemos verificar que as Escolas Alfa e Beta, desconsideram a utilização de registros para a realização do trabalho pedagógico. Primeiro, porque nos documentos apresentados (atas) não fica clarificado que tipo de ações devem ser desempenhadas; que condições a escola disponibilizará para a concretização dessas ações; quem participará de cada etapa; em que período se realizarão as atividades; que objetivos a escola tem para cada proposta e/ou projeto; como se fará a avaliação dessas ações. Segundo, os professores não manifestam interesse em atuar conforme essa sistemática de trabalho e, terceiro, a liderança da instituição – Diretores, Vices e Coordenadores -, não orienta e nem cobra dos demais componentes da comunidade escolar uma atitude condizente com as mais corretas indicações pedagógicas, para melhorar os resultados e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

4.1.3 O que vale avaliar ?

As últimas questões a serem analisadas neste trabalho, não por acaso, são as que se referem a avaliação. Esta colocação, porém, não tem a intenção de “fechar” os estudos, mas permitir que se inicie um processo de reflexão sobre o modelo de trabalho pedagógico-administrativo desenvolvido pelas escolas pesquisadas. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, distribuiu a todas as Unidades Escolares, um manual - “*A Organização do Ensino na Rede Estadual: Orientação para as Escolas*” - indicando seu entendimento sobre os processos de avaliação que considerava válidos e importantes. Entre os vários conceitos explicitados, o manual indicava que :

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – Processo de verificação do desempenho da escola em face de sua proposta pedagógica e das diretrizes da política educacional, abrangendo aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Todas as unidades da Rede Pública Estadual, tiveram acesso ao texto, logo, deveriam procurar um método de trabalho que atendesse às expectativas dos órgãos superiores, caso quisessem fazer jus aos repasses de verbas distribuídos pelo Estado, em condições de continuar exercendo sua “autonomia” e seus valores pedagógicos. O que queremos dizer é que as escolas não podem alegar desconhecimento dessas orientações, que serviriam para balizar grande

parte de seus procedimentos, tanto interna quanto externamente, traduzidos em prestação de contas para com a comunidade escolar a qual atende.

Esta pesquisa, procurou esclarecer a questão da avaliação referente às ações desenvolvidas a partir de propostas determinadas no período do Planejamento inicial, e de que formas esse processo é realizado (ou não) no transcorrer do ano letivo. Em outras palavras, este trabalho elaborou duas questões que tratam do assunto da avaliação como molde de um procedimento que teria como objetivo melhorar a qualidade da instituição e o rendimento dos alunos.

Através do Roteiro de Questões para Entrevista, formulamos duas perguntas que se complementam. As respostas obtidas das entrevistadas, às questões, foram:

Pergunta 18 - A escola consegue acompanhar e avaliar os resultados da aplicação das propostas priorizadas ?

Pergunta 19 - Em caso positivo, de que maneira ? Que medidas ou instrumentos a U.E. utiliza para avaliar o resultado das propostas implementadas?

Diretora Alfa: *Exatamente no final do ano, não é? Porque a gente avalia em todo Conselho e eu também entro muito na sala dos professores, então, à medida que vão surgindo os problemas, eu também já vou tentando*

acomodar a todo momento, porque não adianta você deixar para resolver o problema lá no final do ano. (...)

Coordenadora Alfa: *A gente define qual bimestre. Então, os alunos ... vamos supor ... um trabalho que eles fazem exposição ... ou tem o teatro ... agora mesmo a professora de Português está montando um teatro, também, com eles ... então eles se apresentam, eu vou na sala, tá ... da revista, mesmo, eu vou assistir a uma aula pra verificar o que eles fizeram (...)* [P.: ... então, sempre é feito um trabalho em cima da coisa e a avaliação é a análise que cada um faz do resultado daquele trabalho apresentado?] - *Isso. Os PEB I, eles sempre me mostram. Eu estou sempre olhando a caderneta, com os planos e peço ... que nem agora mesmo, ante-ontem ... pego a caderneta, do terceiro bimestre, uma cópia do plano, “ticado”, com os conteúdos trabalhados, que a gente tá vendo o que falta, o que... entendeu ... como é que tá ... (...)*

Diretora Beta: *Olha ... avaliar ... nós tivemos ... isto daí eu tenho até uma coisa a dizer, mas vou dizer ... Nós fizemos um trabalho tão ... tão... perfeito ... tão bom do nosso ponto de vista, que nós tínhamos a avaliação do professor ... nós passávamos ... eu tenho lá uma ficha de auto-avaliação do professor ... o aluno fazia uma auto-avaliação da escola ... uma ficha que nós passávamos à escola ... para os alunos ... não pra todos os alunos, porque não dava ... uma amostra, uma amostragem, porque também você não avalia a escola inteira, o que cada um escreveu (...)*

Coordenadora Beta: *Através de gráficos de rendimento, no dia-a-dia, no final do ano, também, por exemplo, agora a gente tem as reuniões pedagógicas e nós vamos ver o que deu certo e o que não deu. (...) Então eu acredito que temos obtido resultados muito bons. [P.: ... e esses resultados, como você diz, é uma avaliação de cada um dos projetos?] - De cada um dos projetos. (...) Todos os projetos a gente faz uma avaliação. Nós deixamos equipes responsáveis por determinados projetos e em reunião ele vai me falar se está dando certo, a gente vai observar os alunos e através de toda a equipe a gente vai tendo uma visão do resultado. (...)*

Pelas respostas obtidas é possível verificar que o entendimento das entrevistadas da Escola Alfa, sobre as possibilidades de avaliação das propostas colocadas em prática, está fora dos padrões esperados. Confundiram bastante o conceito de propostas e projetos com outras modalidades de intervenção no cotidiano escolar. Colocam no mesmo patamar dos procedimentos de avaliação de projetos, alguns mecanismos de avaliação de performances individuais e administrativas. A Coordenadora esclarece que *“pego a caderneta ... uma cópia do plano, “tocado”, com os conteúdos trabalhados ...”*, no entanto, nas verificações que procedemos em alguns Diários de Classe, como comentamos anteriormente, não existe registros de propostas ou projetos desenvolvidos, apenas de conteúdos trabalhados. A Diretora Beta confundiu a avaliação das propostas implementadas (???) com processos de avaliação do professor, de auto-avaliação de alunos, e,

até mesmo, de “*auto-avaliação da escola*”. Dos depoimentos colhidos, o da Coordenadora da Escola Beta, mostrou-se coerente com os objetivos das perguntas e conseguiu expor uma forma correta e aceita de como se avalia propostas e projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar. Dos depoimentos recebidos poderíamos entabular muitos outros questionamentos, mas, ficaremos com apenas um: por que motivo as respostas da Diretoras não coincidem com as respostas das Coordenadoras Pedagógicas? Resta a impressão de que os profissionais que trabalham nestas instituições não percebem que a escola é

como conjunto vivo de pessoas que convivem e que colaboram, desenvolve sua própria linguagem, possui suas palavras, seus próprios conceitos, rituais e modos de expressão familiares, que facilitam a comunicação, dão segurança, fornecem a cada um a impressão de “estar em casa”, ajudam cada um a tomar consciência do que é importante na vida cotidiana. Conforme o “clima” existente, uma escola será mais ou menos aberta ao questionamento, à mudança, à auto-avaliação.

(THURLER, 1998, p.186)

Mais uma vez, parece-nos que se cristaliza um desconhecimento dos aspectos teóricos que regem as ações praticadas no ambiente escolar, ou os Projetos Pedagógicos, expressos no Plano Escolar, servem apenas para cumprir exigências legais. Situação explicitada, muito bem por Raphael (1998, p.135), ao dizer que

é possível identificar na avaliação a desarticulação entre a vida na escola e a da comunidade. São dois universos praticamente incomunicáveis, a não ser do ponto de vista administrativo. No cumprimento de um projeto pedagógico, o que se procura é o atendimento a anseios políticos da comunidade a que ele serve. O descompromisso político da avaliação demonstra que essa ligação não existe.

Trata-se, portanto, não de encarar a avaliação dos atos praticados no cotidiano escolar como uma instância de correções, punições ou repreensões, mas sim, como uma forma de se exercitar a eficiência, a eficácia, as realizações de uma prática de persiga um resultado plausível e desejável. Uma ação que observa o agora e aguarda o amanhã através de um olhar que busca a concretização de sonhos e utopias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(INCONCLUSÕES)

Na construção dos elementos finais a respeito do objeto de estudo do presente trabalho, acreditamos que o mesmo tenha ficado satisfatoriamente esclarecido a fim de que possa vir subsidiar determinadas práticas pedagógicas sensibilizadas com a premência exigida pela realidade estabelecida, extensiva à realidade educacional do país.

Ao longo da exposição deste estudo, alguns pontos salientaram-se como essenciais para a realização da pesquisa e verificação dos resultados deste processo:

- a) a participação e a organização dos envolvidos nos procedimentos de planejamento, como forma de colher resultados mais consistentes, concretos, compromissados e viáveis, junto às ações (supostamente) implementadas;
- b) o registro das decisões, propostas, intenções, em documento próprio e específico, para que tais elementos não se percam na espiral do tempo; não se consumam isoladas no ostracismo de alguma gaveta; que se mantenham vivas, pulsantes, como luzes a guiar os profissionais da unidade na busca de caminhos possíveis e desejáveis;
- c) as ações, atividades e ocorrências, anteriormente refletidas e intencionadas, projetadas em apontamentos e anotações disponíveis, transformadas em fenômenos reais, polarizadoras de esforços, desejos e conquistas; elaboradas com vistas ao sucesso ou como resultante de aprendizagens significativas, superações, estímulos e plenitudes;
- d) o acompanhamento e a avaliação dos esforços, das tentativas, da vontade, das intenções, que se tornarão, no fluxo contínuo dos movimentos vitais, em matéria prima para o desencadear de um novo ciclo, um novo processo, uma nova história.

Dentre esses elementos apontados, considerados como relevantes e, mesmo, indispensáveis para a consecução de um trabalho pedagógico que vise a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas unidades escolares, o que se verificou, após as

análises realizadas, com base nos instrumentos escolhidos para a coleta de dados, é que:

I.- nas escolas prevalece uma cultura organizacional excessivamente técnica/burocrática, que se constituiu de modo centralizado (na equipe de Direção/Coordenação) na execução e formulação de políticas e ações, que, inevitavelmente, reflete-se nos “modus operandis” concretizados no processo de planejamento. As opiniões técnicas e/ou administrativas predominam e as limitações impostas à participação da comunidade intra e extra-escolar terminam por influir no compromisso, interesse e responsabilidade pelo sucesso das políticas, planos e programas didáticos, metodológicos e educacionais. Verificamos a continuidade de um planejamento em moldes tradicionais, onde a organização e as decisões são tomadas pelos níveis superiores da administração pública (Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação, Diretorias de Ensino – em São Paulo) e, após aprovadas, são submetidas aos demais níveis do sistema, chegando até às escolas, com os professores e demais participantes da comunidade aceitando as decisões e regras impostas; como, também, atingem às salas de aula através de reflexos de legislações e normas interiorizadas absorvidas pelos docentes. A implementação e realização dos planejamentos nas escolas atende a um modelo verticalizado de decisões, restando à ponta do processo sua implantação inevitável e compulsória, representando aos atores envolvidos, em grande parte das vezes, uma formalidade operacional, uma resposta às solicitações de praxe das instâncias superiores, encaradas como expedientes burocráticos, inevitáveis

e enfadonhos. Na verdade, um instrumento de controle e domínio dos poderes constituídos.

II.- a participação nas atividades, debates, reflexões e todo e qualquer evento que aconteça durante o processo de planejamento, não ocorre de uma forma real, simpática e voluntária. Os indivíduos apresentam-se para o ato imbuídos apenas do desejo de cumprir mais uma etapa organizativa, necessária por imposições normativas, com início e término acordados. As realizações, nesse interstício, são meras formalidades, que se executam para eximir-se de prováveis problemas e contratempos. A garantia de que a inclusão dos indivíduos, no processo de planejamento, possa ser comprometida e participativa, passa por aspectos relacionados à liderança instituída; relações interpessoais definidas e aceitas; níveis de consciência e profissionalização consolidados; educação e formação continuada efetivas; ética e valores reflexivos. A participação efetiva e responsável não significa, tão somente, a realização e/ou operacionalização do processo de planejamento, mas, muito mais, a sustentação e manutenção das decisões firmadas.

III.- a visibilidade das resoluções e propostas e a expectativa da concretização das idéias destacadas no planejamento, dependem, em grande parte, de seu registro e transcrição no instrumento síntese desse proceder, que é o Plano Escolar. Há que se perceber que esse documento não representa somente um utensílio para se produzir, guardar e revelar quando solicitado por agentes, órgãos ou instâncias superiores. É um instrumento de trabalho que visa garantir

a unidade, a diversidade, a complexidade da organização e gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à construção dos resultados pretendidos. É, portanto, a declaração das intenções e a constituição dos objetivos e metas propostos. O que encontramos, nas unidades escolares pesquisadas, foi a ausência desse documento nos moldes corretos de sua implementação. As referências encontradas surgiram dispersas, sem relação com o fato gerador (o planejamento) e em instrumentos ou lugares inadequados, tais como: atas de reuniões pedagógicas, atas de conselho de escola e afins. Entendemos que a manutenção, preservação e abrigo desse diploma, da forma como verificamos, não estimula ou incentiva os profissionais, que já não participam plenamente do processo de planejamento, a se servirem desse documento para organizar e reajustar seus rumos pedagógicos. De nada adianta se todo o processo significar tão somente um procedimento formal como resposta a exigências legais e normatizadoras sem o reflexo prático de sua aplicabilidade. O sucesso só é produzido se as ações decorrentes das resoluções projetadas forem realizadas por vontade e envolvimento próprios, sem a força ou autoritarismo dos “líderes” para que se cumpra o planejado, o que significa livre-arbítrio e não exigência legal.

IV.- não nos foi possível verificar o teor dos temas, assuntos e discussões ocorridos durante o planejamento, nem pudemos perceber se as propostas decididas naquele processo foram registradas em algum documento. Não encontramos evidências de que as etapas naturais de todo o desenvolvimento pedagógico, das fases preparatórias para o início do ano letivo, foram efetivadas.

As poucas referências encontradas sobre o tema (Planejamento / Plano Escolar) foram os registros de atas, minimamente elaboradas e, provavelmente, para cumprimento de imposições legais. Desta forma, indicações de implementação de propostas, acompanhamento e avaliação de ações e atividades educacionais foram eventos que não puderam ser eficazmente detectados e analisados, a não ser por sua ausência e inexpressividade.

V.- Em relação ao referencial teórico-metodológico, aos instrumentos de coleta de dados e às categorizações adotadas, entendemos que os mesmos se mostraram como elementos adequados, pertinentes e eficientes à análise do fenômeno focado, possibilitando a percepção de uma dada realidade que, apesar dos avanços teóricos e práticos que o momento propicia, cristaliza-se na resistência dos profissionais envolvidos e se perpetua em posições anacrônicas, ultrapassadas e conservadoras.

Da análise final desta pesquisa, portanto, podemos inferir que, não obstante a importância e relevância do processo de Planejamento e sua consolidação no Plano Escolar, as escolas não estão considerando os créditos devidos a esses procedimentos, deixando de usufruir todas as possibilidades daí advindas, em sua constante e incansável busca por melhor qualidade dos resultados educacionais e pedagógicos, bem como pelo aprimoramento constante dos processos de ensino e aprendizagem.

O vacilo ou a indecisão no uso adequado dessas instâncias e instrumentos pode estagnar ou atrasar em muito o êxito da educação brasileira na formação adequada de seus cidadãos. Nesse sentido, outros estudos apresentam-se como tarefas a serem empreendidas para que ampliemos as análises e reflexões sobre o tema e não percamos de vista os horizontes que o momento disponibiliza e que, na realidade, depende, sobremaneira, de nossa vontade atingi-los.