



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**PLANEJAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE**  
**(2004-2006): LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Marisa Botão de Aquino**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Marisa Botão de Aquino**

**PLANEJAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE**

**(2004-2006): LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à UECE – Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Avaliação em Políticas Públicas.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E**

**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**TÍTULO:** PLANEJAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE  
(2004-2006): LIMITES E POSSIBILIDADES

**AUTORA:** MARISA BOTÃO DE AQUINO

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_

(Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota)

\_\_\_\_\_

(1ª Examinadora: Profª. Dra. Maria Gláucia Menezes Albuquerque)

\_\_\_\_\_

(2ª Examinadora: Profª. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos)

Defesa em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Conceito Obtido: \_\_\_\_\_

Nota obtida: \_\_\_\_\_

Para Aurélio e Hilza, que souberam me dar em doses generosas “raízes e asas”.

Para Evaldo, Lucas e Marco Aurélio que testemunham a cada dia o que dizia o poeta russo Maiakowski “as rugas não acabarão com o amor”.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, professor Dr. Francisco Horácio da Silva Frota, capaz de conciliar um profícuo conhecimento acadêmico com um intenso compromisso com o Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Aos componentes da banca examinadora: professora Dra. Maria Gláucia Menezes Albuquerque que foi uma “bússola” segura ao indicar referências teóricas e propor reflexões sobre questões inerentes ao tema e, especialmente, à professora Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, referência firme, sensível e generosa, grande colaboradora na realização desse trabalho e parceira do sonho de construção de uma sociedade mais fraterna e igualitária.

Aos técnicos da Secretaria da Educação Básica do Ceará e da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação e aos gestores, professores e alunos das escolas pesquisadas pela honrosa colaboração na realização deste trabalho.

A todos os professores e amigos do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, minha eterna gratidão e carinho.

## RESUMO

Esta pesquisa constitui-se de um estudo a respeito do planejamento escolar no contexto educacional cearense no período 2004-2006. A investigação direcionou-se para os instrumentais de planejamento utilizados pelas escolas públicas estaduais e sua relevância no processo educativo, tendo como questões centrais norteadoras: O planejamento pode ser um diferencial para alcançar uma melhoria na qualidade da escola pública? Como as práticas atuais de planejamento no Ceará têm interferido na rotina e nos resultados alcançados pela escola? Ao abordar estas questões, optou-se pela pesquisa empírica de caráter qualitativo. Trabalhamos com algumas categorias que foram abordadas de forma integrada, que são: planejamento participativo, função social da escola, projeto político pedagógico e planejamento estratégico e gerencial. O universo da pesquisa abrangeu quatro escolas públicas estaduais, situadas no município de Fortaleza e Maracanaú. Foram entrevistados vinte representantes das instâncias SEDUC, CREDE e Escola. Na coleta de informações também se aplicou observação direta e análise aos documentos: Projeto Político Pedagógico (2003-2004), Plano de Desenvolvimento da Escola (2003-2004), Gestão Integrada da Escola (2005-2006), Regimento Escolar e outros que se fizeram necessários ao conhecimento geral e local do contexto escolar. Partindo desta análise e das falas dos entrevistados, constatou-se que as iniciativas propostas pelo sistema macro no tocante ao planejamento, embora tenham melhor direcionado e organizado as ações no âmbito escolar, ainda não foram suficientes para garantir a efetiva melhoria nos resultados de aprendizagem apresentados pelas escolas investigadas.

## **ABSTRACT**

This research consists in a study regarding the school planning in the educational context of the state of Ceará in period 2004-2006. The inquiry was directed for the instruments of planning used by the state public schools and its relevance in the educative process, from the following guide questions: the planning can be a differential to reach an improvement in the quality of the public school? How the planning currents practices in Ceará have intervened in the routine and the results reached for the school? When approaching these questions, were opted to the empirical research of qualitative character. We work with some categories that had been boarded by integrated form: participative planning, social function of the school, project politician pedagogical and strategical and managemental planning. The universe of the research enclosed four state public schools situated in the city of Fortaleza and Maracanaú. Twenty representatives of instances SEDUC, CREDE e School had been interviewed. In the collection of information we have also applied direct observation and analysis of the following documents: Project Politician Pedagogical (2003-2004), Plan of Development of the School (2003-2004), Integrated Management of the School (2005-2006), School Regiment and others that had necessary to the common and local knowledge of the school context. From this analysis and the interview records, we have evidenced that the initiatives proposals for the macro system concerning the planning, even so have better directed and organized the actions in the school scope, they had not yet been enough to guarantee the effective improvement in the results of learning presented by the investigated schools.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	09
<b>CAPÍTULO 1 – O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.....</b>	14
1.1. Retrospectiva Histórica do Planejamento Educacional.....	15
1.2. Planejamento e Gestão Educacional.....	19
1.3. A Função Social da Escola.....	24
1.4. Fundamentos e Níveis do Planejamento Educacional.....	27
<b>CAPÍTULO 2 – O PLANEJAMENTO ESCOLAR.....</b>	30
2.1. A Construção do Planejamento Escolar.....	31
2.2. Planejamento Participativo.....	34
2.3. Planejamento Estratégico e Gerencial.....	38
2.4. Projeto Político Pedagógico.....	40
<b>CAPÍTULO 3 – PLANEJAMENTO ESCOLAR NO CEARÁ (2004-2006).....</b>	46
3.1. Conjuntura Histórica Cearense.....	47
3.2. Plano de Desenvolvimento da Escola.....	51
3.3. Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica.....	53
3.4. A Gestão Integrada da Escola.....	55
3.4.1. Marco Referencial.....	61
3.4.2. Diagnóstico.....	65
3.4.3. Desenvolvimento.....	67
3.4.4. Acompanhamento.....	71
<b>CAPÍTULO 4 – O PLANEJAMENTO NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....</b>	74
4.1. O Trabalho Técnico no Sistema Macro (SEDUC/CREDE).....	75
4.2. Escola de Ensino Fundamental e Médio Bulgari.....	78
4.3. Escola de Ensino Fundamental e Médio Lírio .....	85
4.4. Escola de Ensino Fundamental Orquídea .....	90
4.5. Escola de Ensino Médio Tulipa .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	100
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>	103
<b>ANEXOS.....</b>	109

## INTRODUÇÃO

*O longo vôo das aves, desde o gelado Canadá ao calor do Brasil, ultrapassa todas as dificuldades porque as aves 'sabem' o seu destino.*

(Rubem Alves)

O tema desta pesquisa constitui-se de um estudo a respeito do Planejamento Escolar em sua elaboração e implementação a fim de investigar sua relevância no processo educativo, onde pesquisamos se este instrumento pode configurar-se em um diferencial na construção de uma escola melhor, mais autônoma e que cumpra sua função social de formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios demandados por nossa sociedade.

A escolha de um tema não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionados e culturalmente estabelecidos. Esta escolha é fruto de determinada inserção da pesquisadora na sociedade. O interesse por essa temática advém do acompanhamento realizado nos últimos quatro anos diretamente às escolas públicas da rede estadual de ensino cearense e da especial atenção que temos por esse instrumento considerado o norteador das ações implementadas pelas escolas.

Esta temática suscita um estudo elaborado que possibilitará uma melhor compreensão dos caminhos e descaminhos que a escola vem trilhando na busca pela garantia de uma educação de qualidade. Assim sendo, investigar o processo de construção, o desenvolvimento e implementação do planejamento em quatro escolas distribuídas no Estado com realidades distintas foi o objeto de estudo a que nos propusemos, acreditando ser esse um dos caminhos possíveis de análise e evolução dos caminhos trilhados por nossas escolas.

A investigação relacionou-se especificamente com os instrumentais de planejamento utilizados pelas escolas públicas estaduais cearenses durante os anos de 2004 a 2006, onde analisamos a estrutura e organização do trabalho escolar na atualidade, os rumos que foram trilhados em termos de concepção gerencial na perspectiva de dimensionarmos os limites e possibilidades do planejamento no contexto educacional cearense.

Historicamente, a escola brasileira apresenta o caráter seletivo nas suas ações educacionais, pois desenvolve desde os primórdios de sua trajetória uma educação que, tanto na forma do sistema de ensino como no atendimento às classes sociais, diferencia o acesso e as condições de permanência dos alunos na escola.

Nossa educação foi pautada pelos princípios do silêncio, obediência, autoritarismo, hierarquia, ordem, passividade, omissão, exclusão, rotulação e falta de igualdade. Na contramão dessa prática, espera-se hoje, que o indivíduo se transforme em um cidadão atuante, participativo, honesto, solidário, criativo e humano. É a grande contradição se revelando entre o discurso e o fazer pedagógico, entre a história e a perspectiva.

Foi apenas nas últimas décadas que a escola brasileira passou a redefinir sua função social, enfatizando a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Atualmente, a política de democratização do ensino público desenvolvido no Estado brasileiro vem garantindo um maior acesso das chamadas classes excluídas à instituição escolar. Este fato, no entanto, não ocasionou mudanças consideráveis que resultassem em rupturas no caráter seletivo em nosso sistema de ensino.

No percurso desse grande desafio, as décadas de 80 e 90 do século XX foram o cenário de profundas reformas na estrutura pedagógica, administrativa e financeira da escola pública brasileira. Essas reformas foram impulsionadas pelos princípios constitucionais e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - nº 9394/96 que focaliza como ações principais a democratização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino público. A influência de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial, nesse contexto, orientaram novos modelos de gestão, a descentralização do sistema educacional, a flexibilidade curricular, as políticas compensatórias, os programas focalizados, a capacitação massiva dos profissionais da educação, o currículo voltado para a aprendizagem e não para o ensino e a profissionalização docente. (Albuquerque, 2005).

No âmbito administrativo e financeiro, a modificação na centralização dos recursos destinados à escola e a criação de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF foram ações importantes para a autonomia financeira da gestão escolar e para o crescimento significativo do acesso à educação.

No Ceará, uma gestão participativa e democrática também pode se delinear com a institucionalização dos Organismos Colegiados, como: Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Comunidade e Congregação de Professores. No âmbito curricular, as reformas do Ensino Básico foram sintetizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, atualizados a partir de 2002 e complementados pelos Referenciais Curriculares Básicos - RCB, refletindo na organização escolar mudanças quanto à concepção e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e dos novos formatos de organização do espaço-tempo escolar.

Hoje, percebemos que é preciso mais uma vez reformar a escola, pois a mesma não vem atendendo aos desafios emanados por uma sociedade em contínua transformação. O modelo Taylorista parece superado na atualidade, onde se exige um sujeito independente, ágil, criativo, capaz de propor soluções. Em meio a tanta exigência, a escola precisa estar preparada, instrumentalizada para acompanhar e enfrentar o ritmo de evolução social e tecnológica imposto pelo sistema. O mesmo sujeito com capacidade crítica e inventiva pode servir tanto para adequar-se à sociedade como para transgredi-la.

O planejamento pode configurar-se em um elemento privilegiado na perspectiva da transformação social, pois por intermédio dele, a escola pode abrir caminhos para a construção de um novo modelo de sociedade. As instituições escolares que não refletirem seu planejamento serão inevitavelmente levadas a reboque dos interesses mais conservadores da sociedade.

Refletir sobre os rumos da escola por intermédio dos diversos tipos de planejamento foi a proposta de trabalho abraçada nessa pesquisa, onde trabalhamos as questões: O planejamento pode organizar a prática escolar intervindo na realidade? Este instrumento pode ser um caminho para alcançar uma melhoria na qualidade da escola pública? Como as práticas atuais de planejamento no Ceará têm interferido na rotina e nos resultados alcançados pela escola?

Ao abordar estas questões, optou-se pela orientação da pesquisa empírica de cunho qualitativo enquanto instrumento de apreensão, compreensão e interpretação deste objeto: no caso, a investigação da organização do trabalho escolar e a construção da aprendizagem no processo de aquisição do conhecimento revelado pelo uso do planejamento escolar. Além da incursão bibliográfica e análise documental, realizamos entrevistas semi-estruturadas diretamente com os atores presentes no contexto escolar e

com técnicos do sistema, caracterizando assim, um estudo de caso múltiplo, onde tecemos considerações a partir da análise da realidade investigada. (Martins, 2004).

Trabalhamos com algumas categorias que foram abordadas de forma integrada: planejamento participativo, função social da escola, gestão escolar, projeto político pedagógico, planejamento estratégico e gerencial, dialogando especialmente com Gandin (1999), Vasconcelos (1995), Dalmás (1998), Padilha (2001), Veiga (2001), Gadotti (1992), Libânio (2001), Demo (2000), Oliveira (1997), Campos (2002) e Albuquerque (2005).

O universo da pesquisa foi determinado pela representatividade de quatro escolas públicas estaduais, duas situadas na cidade de Fortaleza e duas no município de Maracanaú. Foram escolhidas escolas com o número de alunos matriculados conforme classificação da SEDUC: uma nível “A” (mais de 1500 alunos); uma nível “B” (mais de 700 alunos) e duas nível “C” (mais de 300 alunos), distribuídas em regiões diferentes de Fortaleza e em localidades distintas de Maracanaú. Esta escolha deu-se em conformidade com as especificidades advindas das diferenças geográficas e do número de alunos assistidos por essas unidades escolares.

Foi considerado também, o conhecimento prático do problema em estudo e a factualidade do envolvimento direto na problemática. Todas as escolas pesquisadas vivenciaram a experiência com os instrumentos de planejamento utilizados nos últimos cinco anos no Ceará, que são Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) e por último, a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Os instrumentos da coleta de dados foram os documentos de elaboração do planejamento escolar, questionários contendo entrevistas semi-estruturadas aplicados com a população escolar a fim de detectar a relevância e a repercussão que pode ter o planejamento na melhoria da qualidade do ensino e na construção de uma escola de qualidade. Para isso, foram entrevistados por escola dois membros do Núcleo Gestor, sendo o Diretor e o Coordenador Pedagógico, um professor membro do Conselho Escolar e um estudante. Foram entrevistados como representante do sistema, dois técnicos da sede da Secretaria de Educação Básica e dois do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE, totalizando vinte pessoas entrevistadas.

Na coleta de informações também se aplicou observação direta como meio essencial para verificação de acontecimentos válidos ao projeto em estudo e análise documental através de consultas a registros feitos e a documentos como o Projeto

Político Pedagógico (2003-2004), Plano de Desenvolvimento da Escola (2003-2004), Gestão Integrada da Escola (2005-2006), Regimento Escolar, Diários de Classe, Atas de reuniões e outros que se fizeram necessários ao conhecimento geral e local do contexto escolar.

O presente estudo compreende quatro capítulos, além da introdução, considerações finais, bibliografia e anexos. No capítulo inicial – *Planejamento Educacional*, fizemos um passeio pelo planejamento educacional no Brasil, procurando fazer um resgate histórico deste na conjuntura governamental brasileira. No segundo capítulo, adentramos especificamente no tema *Planejamento Escolar*, onde retratamos os tipos de planejamento vivenciados na escola, que são planejamento participativo, estratégico e gerencial. No terceiro capítulo – *Planejamento Escolar no Ceará (2004-2006)* nos propusemos a relatar e analisar os documentos de planejamento escolar adotados no Estado do Ceará ao longo desses anos (PPP, PDE, PMMEB e GIDE). O quarto e último capítulo – *O Planejamento na escola: Limites e Possibilidades* foi reservado a pesquisa realizada no espaço escolar, onde observamos como os instrumentais de planejamento foram desenvolvidos e se estes contribuíram na construção de uma gestão mais eficiente e eficaz, capaz de proporcionar uma melhoria na qualidade educacional.

## CAPÍTULO 1 – O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

*A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.*

(Paulo Freire)

O planejamento faz parte da vida diária do ser humano. De uma forma ou de outra, todos nós planejamos nossas atividades, embora nem sempre de forma consciente, organizada e sistemática. Por intermédio do planejamento, o homem organiza e disciplina a ação, aprimorando o discernimento e a compreensão da realidade, tornando-se mais responsável, comprometido e eficiente.

O ato de planejar exige uma tomada de decisão, o que se propõe a fazer e quais as alternativas prioritárias dentro da estrutura. O planejamento é um processo racional, uma ação contínua e globalizante. Planejar significa aproximar a realidade de um ideal, transformar, revolucionar.

*O homem que assume o planejamento situa-se na mística do escutar a realidade e de ser fiel à resposta pessoal e comunitária, constituindo-se, assim, em um processo de conversão e compromisso pessoal e comunitário, a partir da realidade. (ELAP, 1977, Anexo I, nº 27).*

Um dos grandes desafios a ser enfrentado no processo de planejamento é que este atenda as reais necessidades dos educandos, pois planejar só faz sentido se efetivamente viabilizar o desenvolvimento e realização dos sujeitos envolvidos. Para isso, é preciso compromisso, engajamento, intencionalidade, mobilização, compreensão e análise da realidade para que a educação atenda tanto aos interesses sociais, quanto individuais.

*Planejamento é um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de como chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo. (Coroacy, 1972, p. 79).*

Na prática escolar normalmente existe uma grande dificuldade de compreender a real necessidade de um processo de planejamento e, mais ainda, de torná-lo real. Muitos educadores acabam tendo uma grande resistência à atividade de planejamento e à elaboração de planos, pois confundem quase sempre com exigência institucional e com prática autoritária.

Faz-se necessário romper essa visão dogmatizante e entender o planejamento educacional como um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, que visa dar respostas a um problema buscando equilíbrio entre meios e fins de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro na busca da melhoria do funcionamento organizacional do sistema educativo.

Importante ressaltar que o planejamento possui um caráter político e ideológico, isento de neutralidade. Nessa perspectiva, (Vieira e Albuquerque, 2002) ressalta que “o planejamento não é um mero instrumento de organização racional, neutro e sem conteúdo ideológico; é prática situada que não pode ser tratada indistintamente do sistema social.” Investigar a gênese e os rumos do planejamento na história da sociedade é o propósito do próximo tópico.

### **1.1. Retrospectiva Histórica do Planejamento Educacional**

Ao longo da história da educação escolar, nos deparamos com diferentes fases e concepções de planejamento. Estas sempre sofreram influência do contexto social, político, cultural e econômico da época vigente na sociedade. Busquemos, pois, sua origem nestes campos:

*No mundo ocidental há dois momentos importantes para o desenvolvimento do planejamento. 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. (Gandin, 2005, p. 42).*

O autor identifica dois momentos capitais de práticas de planejamento estatal paradigmáticos da ruptura com os escrúpulos capitalistas liberais que, “segundo os



fundamentos da economia clássica, tudo determina através das leis do mercado – oferta e procura” (Sandroni, 1994, p.196). O momento inicial foi uma consequência e reação ao êxito do exército vermelho socialista nos campos de batalha da guerra finda em 1945; O segundo momento foi uma resposta a crise mundial do capitalismo na década de 90.

Através de uma breve digressão histórica, identificamos todavia, um momento anterior às identificadas como práticas de planejamento a partir dos fundamentos keynesianos, evidenciados nos procedimentos de gestão do presidente norte-americano F. D. Roosevelt após a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929. “A crise atingiu de forma indiscriminada todo o mundo capitalista que buscou em alternativas intervencionistas soluções exógenas ao modelo do liberalismo econômico tradicional” (Avena, 1998, p.37).

O período pré-crise foi marcado pelo triunfo de valores individualistas liberais e conservadores. Em tempos assim, o planejamento é “terra estrangeira”, contrária aos fundamentos do *american way of life* presentes no individualismo da liberdade concorrencial, de iniciativa e de contratos. Com a Grande Depressão de 1929, o mundo capitalista, para se salvar a si mesmo, precisou superar a natural aversão as políticas públicas de planejamento estatal, a partir das formulações keynesianas<sup>1</sup>.

Keynes defendia que o erro essencial do capitalismo consistia em colocar o lucro acima do bem-estar social. Para salvar o capitalismo da sua própria destruição, sugeriu que o Estado assumisse responsabilidades sociais, pois o mercado por si só não basta.

*Keynes acreditava na necessária intervenção estatal para regulamentar o mercado e garantir o bem-estar social através de gastos públicos como solução única para combater o desemprego e promover o desenvolvimento. (ibidem, p. 40).*

As idéias keynesianas tardaram a ingressar no Brasil mas, a partir da década de 1920, observou-se um “crescente descontentamento com o liberalismo” (Skidmore, 1998, p. 141) que havia sido a influência subjacente da República desde a sua fundação em 1889. A emergência do movimento tenentista, embora frágil ideologicamente, propugnava um governo central forte que unificasse o país, bem como, uma legislação

---

<sup>1</sup> Relativo ao economista inglês John Maynard Keynes, crítico tanto do Capitalismo liberal quanto do modelo socialista. Keynes defendia um Estado Social desenvolvimentista.

social progressista e planejamento estatal. Tais críticas culminaram com a “Revolução de 30” e a ascensão de Vargas ao poder.

A crise financeira mundial de 1929 criou um poderoso argumento econômico para o fortalecimento do governo central no Brasil. Getúlio Vargas, na acepção maquiavélica, teve “fortuna e virtude”<sup>2</sup> para aproveitar o momento e consolidar a sua autoridade no comando do poder central. Dissolveu o Congresso Nacional, instituiu um regime autoritário com plena autoridade deliberativa via poder de decreto federal. Tinha início aqui, um executivo forte do qual emanava políticas de planejamento público, inclusive no âmbito educacional.

Getúlio Vargas construiu um governo central forte com crescentes investimentos em educação e desenvolvimento econômico, acreditando na solução corporativista para afastar os extremos da permissividade do *laissez-faire*. A implantação da ditadura do Estado Novo foi uma vitória decisiva contra o liberalismo da República Velha. Entre os intelectuais que apoiaram a ditadura estavam, por exemplo, o mineiro Francisco Campos, que dirigiu uma reforma educacional em seu Estado.

A participação do Brasil na Segunda Guerra, ao lado dos aliados contra os países do Eixo, acentuou enormemente a centralização governamental. A necessidade de racionar produtos essenciais, mobilizar tropas e recursos punha novo poder nas mãos do governo getulista. Ao final da guerra, inúmeras contradições derrubaram o ditador do poder, contudo, o seu modelo nacional-desenvolvimentista somente entrou em crise na década de 80, a partir do triunfo das idéias neo-liberais com o fim do regime militar, reflexo da pressão social popular pela redemocratização.

A redemocratização do Brasil a partir de 1985 manteve a tradicional marca histórica da sociedade brasileira onde as mudanças ocorrem verticalmente, conservando resquícios do passado sem destronar as velhas elites. Desta forma, foi preservada a estrutura de continuidade e acentuado o descaso com a educação na “Nova República”.

Em 1994, iniciava-se a era do presidente Fernando Henrique Cardoso que se estendeu por dois mandatos e foi marcada pela adoção de práticas neo-liberais presentes no conjunto de reformas previdenciária, tributária, fiscal e na abertura de setores monopolizados pelo Estado à iniciativa privada.

Apesar da retórica modernizante de mudança social e integração do Brasil na economia globalizada, “os anos FHC (1994-2002) foram marcados pelo aumento da

---

<sup>2</sup> Maquiavel, 1999, p.15.

exclusão social, patente no número crescente de desempregados, na concentração fundiária e empresarial, nos poucos ganhos marginais no campo e na cidade, no dia-a-dia da violência urbana, na desfaçatez educacional com o sucateamento das escolas públicas e a privatização do ensino.” (Koshiba, 2006, p.259).

A partir de janeiro de 2003, o Brasil viveu uma luta histórica com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Lula foi eleito com um programa e um discurso de esquerda que prometia o respeito aos mecanismos republicanos da democracia.

*A democracia é um sistema baseado na idéia de que não há convívio social sem conflitos e estes devem ser solucionados sempre de modo pacífico, mediante diálogo e negociação. Para seu pleno funcionamento é necessário que a sociedade tenha um conjunto de leis ao qual todos, sem exceção, devem se submeter. (Bobio, 2000, p. 386).*

Assim, numa eleição realizada de acordo com regras aceitas pelos concorrentes, é preciso que todos acatem seus resultados e que haja alternância no poder. No Brasil, porém, ao lado da crença de que era possível mudar a sociedade e tornar a vida melhor e mais justa para todos, existia uma realidade inquietante: a crescente descrença na democracia por parte da população. O governo Lula parece não ter ainda elevado a credibilidade do povo brasileiro às instituições governamentais.

*O governo Lula possui uma natureza bifronte: na área econômica adota uma orientação conservadora de respeito ao mercado financeiro; na área social se caracteriza pela ampliação de programas com políticas compensatórias e de diminuição dos índices de exclusão social. (Cavalcanti, 2003, p.10).*

A própria eleição de um ex-metalúrgico para a presidência do Brasil, inaugurando o século XXI no país, demonstrou que o povo brasileiro investiu na esperança de mudar por causa da deterioração do emprego e da renda e da subalternidade a que foram relegadas as políticas sociais do governo anterior. Contudo, o governo Lula é repleto de contradições e precisa se mostrar à altura dos desafios a ele colocados, inclusive no campo educacional.

Observamos, entretanto, que nos últimos 15 anos a discussão educacional no Brasil vem sofrendo deslocamentos importantes na direção do reforço à educação básica. As razões disso devem ser buscadas dentro da própria evolução dos sistemas de educação em nível mundial, nas novas exigências que o sistema produtivo impõe ao

setor educacional e na forma como a discussão desencadeada nos países centrais, reflete-se nos periféricos.

Na última década do século XX a educação passa ao centro das atenções por estar diretamente associada ao processo de participação dos diferentes países em uma economia em crescente globalização. Assim, a relevância da qualidade do ensino passou a integrar a agenda dos políticos como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado.

Para esse fim, percebemos ao longo dos últimos anos uma tendência de descentralização do sistema educacional com a introdução de políticas compensatórias visando atender uma demanda imposta pelo crescimento econômico de proporcionar uma melhor equidade social.

## **1.2. Planejamento e Gestão Educacional**

Desde o início do século passado, o tema da gestão escolar e sua autonomia vêm ganhando destaque merecido nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública. Na luta pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias das escolas no campo político-educativo foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os Conselhos Escolares.

O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inclusão social.

A proposta de gestão democrática na educação, que hoje encontra um contexto histórico bastante favorável para sua implementação e fomento, sendo defendida atualmente em praticamente todas as reformas educacionais, desenvolveu-se ao longo da história do pensamento pedagógico, motivada por fatores internos e externos ao campo educacional, que se entrelaçam firmemente na produção dessa nova forma de gerir e gerar a educação a partir de novos critérios democráticos, transcendendo os limites da democracia representativa.

Para Hobsbawm (1996, p. 17-20), “a Democracia Representativa teve sua gênese nas revoluções liberais do século XVIII. Naquele contexto, a burguesia, armada pelas idéias de Locke, Montesquieu, Rousseau e tantos outros, destruiu o aparato autoritário do Estado Absolutista.” As idéias então prevalentes eram de individualismo, eletividade e temporariedade no exercício dos cargos público, condições necessárias para o exercício da liberdade cidadã. Aquele modelo se esgotou com a crise da representatividade nas sociedades modernas. Os “nossos” representantes, uma vez eleitos, esqueceram os compromissos pactuados com os eleitores, estabelecendo uma distância grande entre a sociedade e os seus supostos representantes.

Não cabe aqui a defesa da Democracia Direta dos antigos, notadamente dos gregos<sup>3</sup>, pela própria complexidade do mundo contemporâneo, tão diverso dos limites estreitos das *polis* helênicas. Abre-se agora a perspectiva de uma nova forma de exercício democrático com as propostas de Democracia Participativa<sup>4</sup> de ampliação dos canais de participação cidadã através de referendos, plebiscitos, *recall*, iniciativa popular e efetiva vigilância permanente da coisa pública. Na escola, os canais de participação democrática se abrem por intermédio da atuação dos diferentes organismos colegiados.

Dentre os fatores que podemos considerar mais internos, figura a mobilização e a luta social do movimento de pais, professores e estudantes, que primeiro centraram seus esforços na defesa do acesso de todos à escola pública e gratuita, para em seguida defender uma escola de qualidade que garantisse a permanência e a aprendizagem de todos os alunos no tempo estabelecido em lei para as diferentes etapas da escolarização, conquistando cada vez mais espaços de participação e controle na construção dessa nova educação.

A democratização da educação é movimentada também por elementos exógenos à sua dinâmica, presentes no contexto social, político e econômico mais amplo, nos quais a educação está inserida. Exemplo disso reside na tendência atual de descentralização<sup>5</sup> das obrigações dos Estados nacionais, encarregando a sociedade das políticas sociais, refletindo na educação através da transferência de responsabilidades

---

<sup>3</sup> A democracia grega era direta, patriarcal e escravista. Um pequeno número de cidadãos se reunia na Eclésia ou Agora e decidia o destino da polis. Estavam excluídos mulheres, escravos, estrangeiros e crianças. (Burns, 1981, p. 161).

<sup>4</sup> Para Ramos, [...] *a democracia participativa visa à convivência crítica e criativa com o poder, o Estado a serviço da sociedade*. (2004, p. 40).

<sup>5</sup> A descentralização política configura-se na transferência de competências dos governos centrais para os municipais, causando conseqüências econômicas e sociais.

para as comunidades locais (Albuquerque, 2005). Esse processo pode significar mais autonomia para as escolas e para os sistemas de ensino ou a desresponsabilização do Estado nacional na garantia de recursos públicos que possibilite a manutenção das escolas.

*O Plano Decenal de Educação*, entre as doze metas globais, inclui a proposta de “implantar novos esquemas de gestão, nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica” (BRASIL, 1993, p.42). Neste diapasão, percebemos a tendência da descentralização como pressuposto para viabilizar essa autonomia.

*A política de revalorização do poder local é uma faca de dois gumes: de certo modo o município representa a esfera de poder mais próxima da comunidade e supõe-se que assim pode agir mais eficientemente, atendendo as necessidades por eles identificadas, entretanto, observa-se normalmente que os municípios não estão preparados estruturalmente, desde recursos humanos a recursos físicos, e isto é o que faz com que o repasse financeiro não substancie a efetivação de políticas que supram a necessidade.* (Ramos, 2004, p. 15).

Notamos pela citação da autora, o fosso ainda existente entre descentralização política e autonomia por parte dos governos locais. Observa-se muito mais uma desconcentração de poderes por parte das instâncias maiores do que uma efetiva capacidade de gerir de forma autônoma e independente por parte das instâncias menores.

Nas últimas décadas, observamos que cada vez mais a ênfase na gestão escolar torna-se um dos itens básicos das agendas das políticas nacionais e internacionais de educação, merecendo destaque em inúmeros debates de caráter mundial. Estabeleceu-se uma preocupação em torno desse tema, que os meios de comunicação passaram a apresentar reportagens com experiências bem sucedidas de gestão escolar, indicando que tal assunto ultrapassaria o círculo dos educadores para alcançar a comunidade em geral.

Atualmente, a gestão escolar é largamente reconhecida como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola, o que, por sua vez, é expresso pelo sucesso alcançado, ou não, pelos alunos. Até bem pouco tempo, esse reconhecimento ficava limitado aos resultados de pesquisas realizadas sobre o tema e divulgados nos meios educacionais.

A legislação educacional vigente estabelece algumas atribuições à escola. Assim, é sua atribuição específica a gestão de seu pessoal, bem como dos seus recursos materiais e financeiros. Cabe-lhe gerir seu patrimônio materializado em tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar (patrimônio material). Todavia, cabe-lhe também gerir o que se chama patrimônio imaterial, ou seja, as pessoas, as idéias, a cultura produzida em seu interior (Martins, 2001, p.15-16). Além disso, e principalmente, recai-lhe a incumbência de zelar pela sua própria razão de ser – o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, cabe-lhe ainda:

*Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, como assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, assim como prover os meios para a recuperação de alunos de menor rendimento. (LDB, Art. 12, III, IV e V).*

Outro aspecto importante a ser mencionado no tocante à gestão escolar consiste na autonomia da escola para prever formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientelas e necessidades do processo de aprendizagem (LDB, Art. 23). Tais medidas têm por objetivo promover uma cultura de sucesso escolar para todas as crianças e jovens, embora na prática a escola usufrua de uma autonomia muito relativa.

Outro elemento que impõe uma nova perspectiva de gestão na educação é o processo de democratização mais amplo pelo qual passa a sociedade. Esse fenômeno pode ser observado no Brasil, onde o fim da ditadura militar foi acompanhado por movimentos de redemocratização em todos os campos sociais, inclusive na educação. Esse movimento proporcionou a elaboração de leis que estabeleceram formas mais democráticas de funcionamento das instituições, incidindo automaticamente no campo educacional.

O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira, bem como o artigo 3º inciso VIII da LDB, determinam que a gestão democrática deve ser adotada no âmbito da educação pública. Essa determinação tem uma razão de ser. Vem se ampliando, cada vez mais, o consenso, entre os educadores e os formuladores de políticas educacionais quanto à importância de se desenvolver uma perspectiva democrática de organização e funcionamento da escola, sobretudo porque o exercício da autonomia e da participação resulta da prática democrática.

A gestão democrática também é detalhada em outros artigos da LDB (Lei 9394/96) como se vê abaixo:

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

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

*II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

*Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.*

Assim, esta Lei delinea a regulamentação da gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, possibilitando autonomia às unidades federadas para definirem, conforme suas realidades, formas de operacionalizar tal processo, devendo considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local. No entanto, percebe-se que a escola ainda encontra-se subordinada aos modelos impostos pelo sistema.

A gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educacional. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que influencia a prática escolar e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento da educação brasileira.

As reformas educativas em curso nas últimas décadas, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, fomentam o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. A escola é eleita como o espaço central das políticas para melhorar a qualidade do ensino. Esta importância outorgada à escola faz referência a uma identidade institucional como unidade de ensino e trabalho.

O novo modelo de gestão escolar propõe a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborarem projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os



recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados.

O entendimento aqui se orienta no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Os “graus de autonomia” a que se refere a LDB (Lei 9394/96) correspondem a formas distintas de existir da própria instituição. Dizem respeito ao seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos.

Importante lembrar que a autonomia não significa independência total, tampouco soberania. A autonomia é um conceito relacional e a autonomia da escola deve ser compreendida num contexto de interdependência. Há uma ligação entre cada escola e a rede ou sistema de ensino à qual ela pertence; entre cada rede ou sistema de ensino e a unidade de ensino nacional.

Além desses mecanismos formais, cada escola pode e deve buscar ações concretas para construir e difundir uma cultura democrática através da participação de todos os envolvidos no processo educacional na gestão da escola. Conselhos de Classe participativos, Associação de Pais, Grupos Culturais, Assembléias da Comunidade, construção participativa do projeto político pedagógico, e assim outras idéias que fomentem a participação, mas que não devem ser confundidas com o chamamento da comunidade para prestação de serviços voluntários. A gestão democrática exige a participação ativa nas deliberações políticas e pedagógicas da escola, mas sem transferir as responsabilidades dos órgãos administrativos à comunidade escolar.

### **1.3. A Função Social da Escola**

Não podemos prescindir, neste estudo, de situarmos a função social da escola como elemento indispensável quando pretendemos analisar as práticas de planejamento realizadas no contexto escolar e suas interferências nos rumos que estão sendo trilhados por nossas escolas públicas enquanto instâncias de cunho social.

Para compreender a função da escola é necessário situá-la no mundo moderno, dando observância aos vários papéis que ela assumiu ao longo de sua existência. A despeito de cumprir sua incumbência primordial de possibilitar o acesso ao saber, sua função social, em diversos momentos da história, expressa diferenças entre sociedades, povos, regiões.

Desde o começo da história brasileira, a educação e, mais especificamente, a escola foram idealizadas para poucos. A mudança desta situação só veio iniciar-se após a Proclamação da República, já no século XX. Contudo, ainda por muito tempo, a escola exerceu uma função social excludente, posto que atendia apenas uma pequena parcela da população que era a mais rica.

A escola passou a ser compreendida como uma instituição importante não somente para os filhos das elites, mas também para os filhos das classes trabalhadoras a partir dos ideais da democracia americana e da Revolução Francesa. Isto por que tanto esta, quanto aquela representaram mudanças na natureza dos processos de participação popular rompendo com o modelo aristocrático vigente até então para assumir um novo modelo social burguês.

A partir daí, a busca pela democracia intensificou-se e a luta para transformar uma escola para poucos em escola para todos teve seu início. Todavia, enquanto em países europeus como França e Inglaterra e até latino-americanos como a Argentina, a escola se expandia e o ensino atendia a amplas camadas da população, no Brasil a educação permaneceu como privilégio da elite.

Apesar da Constituição de 1824 estabelecer que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, a oferta de matrículas era muito precária. Embora se falasse em instrução pública desde o início de nossa história, a educação pública e gratuita resultante da iniciativa do Estado só veio efetivar-se por volta dos anos 20 e 30, já na República, no início do século XX.

A compreensão do que significa educação pública, bem como da função social da escola é um conceito que se modifica ao longo do tempo estando em conformidade com as ideologias existentes. Haja vista que, na escola pública brasileira da época imperial, a maioria dos estudantes pagava por seus estudos. Assim, ao analisar o movimento da história da educação, importa considerar que as escolas de caráter público permanecem, mas se modificam continuamente.

Para que se cumpra sua função social, a escola precisa estar voltada à formação integral do ser humano, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e formação da identidade num Estado que exige cada vez mais competência e habilidade de seus indivíduos.

O termo cidadania nunca esteve tão em pauta como nos últimos tempos. A todo o momento, os jornais, redes de televisão e vários outros meios de comunicação criam espaços para tratar desse assunto. Todavia, precisamos entender o conceito de cidadania

a partir de um contexto histórico. E no caso da educação, isso se torna ainda mais necessário. Uma escola que forma para e pela cidadania é concebida a partir de um movimento dialético entre o pensamento e a prática pedagógica.

*A educação para a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico. Esse pensamento e essa prática, sem deixar de apresentar suas contradições, caracterizam-se pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado. (Gadotti, 2000, p.1).*

Podemos entender cidadania como a consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Todavia, o conceito de cidadania é ambíguo. Com a Revolução Francesa (1789) nascia a cidadania como uma conquista liberal, produto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que estabelecia as primeiras normas visando assegurar a liberdade individual e a propriedade. Hoje, o conceito de cidadania é mais complexo. Com a conquista de novos direitos advém uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado temos um entendimento consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena que se manifesta na mobilização da sociedade para a efetivação e ampliação de direitos na participação direta da população na gestão da vida pública.

Paulo Freire definiu uma educação para e pela cidadania numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, em março de 1997, quando falou de sua concepção da “escola cidadã”:

*A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Gadotti, 2000).*

Este entendimento vem sendo construído no Brasil desde o início da década de 1990 no contexto de um movimento de renovação educacional e de práticas concretas de educação para e pela cidadania. A idéia de uma escola cidadã não é nova, já na década de 1930 nos Estados Unidos, uma experiência realizada pelo educador popular Myles Horton organizou as chamadas Citizenship Schools (ibidem, 2000) que pretendiam desenvolver uma educação alfabetizadora com líderes negros como professores e que ensinasse os estudantes a ler baseados nas suas necessidades e desejos de conquista da liberdade.

Muitas instituições atendem crianças, jovens, adultos e idosos. Todavia, não é lícito afirmar que a cidadania destes, efetivamente acontece. A escola, portanto, pode e deve contribuir para que na promoção de cada indivíduo, o sentido pleno de cidadania se estabeleça a fim de que se torne possível a implantação da identidade de um povo. É nesse exercício que o educando adquire autonomia e criticidade, a comunidade sente-se integrada e a escola exerce o seu papel.

#### **1.4. Fundamentos e Níveis do Planejamento Educacional**

Para melhor compreendermos a dinâmica do planejamento, especialmente no âmbito escolar, retrataremos agora os principais fundamentos e níveis em que este pode ser desenvolvido.

O planejamento em educação suscita o entendimento dos caminhos possíveis de ação para que haja uma efetivação do seu propósito. Em geral, parte-se inicialmente da compreensão da realidade e da definição do objetivo maior a ser alcançado. Em meio a isso, encontra-se a parte operacional que dará suporte e estabelecerá uma ligação visando aproximar o real do ideal pretendido.

No livro *Planejamento*, Vasconcelos (1995) cita três fundamentos da elaboração do planejamento tendo como referência as dimensões da ação humana consciente: *Realidade, Finalidade e Mediação*.

A *realidade* diz respeito ao domínio do real visando perpassar por este no sentido de conservar ou de transformar. Tanto *o que* quanto *para que* são objetos da situação, da realidade. Ela é o ponto de partida e o de chegada, só que já transformada.

Quanto maior for o conhecimento que se tem da realidade, tanto na visão macro social como local, maior serão as chances de intervenção por parte de todos os envolvidos. A análise e compreensão da situação nos remete ao que nos falta, àquilo

que ainda não foi alcançado, mas sobretudo nos indica as possibilidades, os meios concretos onde serão desenvolvidas as ações e os objetivos propostos.

A existência de regularidades é o que viabiliza o ato de planejar, permitindo prever o que pode vir acontecer. O grande desafio que se coloca é o domínio destas regularidades, da ordem lógica em que se processa os acontecimentos para assim, aumentarem as possibilidades de transformação dos fenômenos que ocorrem na realidade.

A *finalidade* refere-se aos fins, à direção, ao rumo para transformar *o que é* naquilo que *deve ser*. Ao defini-la, há uma negação da realidade presente e uma afirmação de uma outra ainda não existente e que será o horizonte a ser percorrido.

Como trata-se de intencionalidade, a finalidade deve ser aberta, dinâmica, reflexiva com vistas a projetar uma organização diferenciada da que temos, embora tendo-a como referência.

Na *mediação* encontram-se as linhas de ação que deverão nortear todo trabalho desenvolvido para que se possa chegar a finalidade pretendida, considerando a realidade, o contexto, as condições encontradas, os recursos disponíveis e também as experiências anteriores.

Neste fundamento, busca-se construir as condições que viabilizem o alcance da situação desejada, constituindo-se o *como fazer*, o processo a ser assumido, a produção de propostas de atividades.

Quanto aos níveis de planejamento na educação escolar, Vasconcelos (1995) destaca quatro diferentes abrangências: Planejamento do Sistema de Educação; Planejamento da Escola; Planejamento Curricular e Planejamento de Ensino e Aprendizagem.

O *Planejamento do Sistema de Educação* é o de maior abrangência, correspondendo ao que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Refere-se à implantação das grandes políticas públicas adotadas no campo educacional, levando em consideração o atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos humanos e financeiros, entre outros.

O *Planejamento da Escola* refere-se ao plano global da instituição, envolvendo a dimensão pedagógica, comunitária, administrativa e financeira. É o instrumento teórico-metodológico que tem por propósito ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica

e essencialmente, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

O *Planejamento Curricular* trata da proposta geral dos componentes curriculares que serão oferecidos pela escola em todos seus níveis de ensino, modalidades, séries, disciplinas e áreas de estudo. Vale ressaltar que as propostas curriculares podem ser feitas em âmbito nacional, estadual ou municipal, como exemplo estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os Referenciais Curriculares Básicos – RCBs, este tratando-se da parte curricular mais específica para cada região, enquanto o primeiro abrange toda nação brasileira.

O *Planejamento de Ensino e Aprendizagem* é o que está mais próximo da prática daqueles que vivenciam e operacionalizam em sala de aula. Diz respeito, mais especificamente, ao fazer pedagógico que será realizado pelo professor junto aos alunos quando forem trabalhados os conteúdos curriculares pretendidos. Este planejamento tem por propósito organizar o trabalho do educador, devendo ser, portanto, objetivo, verdadeiro, crítico e comprometido com a proposta pedagógica já discutida, analisada e adotada pela comunidade escolar.

O estudo em questão se debruça em torno do plano global da instituição escolar, procurando enfocar o planejamento educacional realizado pela escola em torno das dimensões pedagógica, comunitária, administrativa e financeira. Para isso, analisaremos como a unidade escolar tem desenvolvido seus documentos de planejamento e que resultados estão sendo colhidos nesse processo.

No capítulo seguinte discorreremos sobre os modelos de planejamento possíveis de serem trabalhados no contexto escolar no desenvolvimento do seu plano global.

## CAPÍTULO 2 - O PLANEJAMENTO ESCOLAR

*O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica. O outro introduz no movimento do meu espírito uma referência capaz de conter o ímpeto voluntarista, o exagero que nasce do subjetivismo típico do isolamento.*

(Leandro Konder)

O planejamento das atividades escolares é uma necessidade imperiosa, tendo em vista atingir os resultados da ação educacional previstos na legislação em vigor e especificamente, na LDB 9394/96. Dessa maneira, as atividades escolares devem ser objetos de reflexão por parte do coletivo da escola, incluída a comunidade e os próprios alunos.

A primeira e principal das atribuições da escola consiste na elaboração, execução e avaliação de uma proposta pedagógica. A partir de sua definição é que se depreendem muitas outras como os caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno.

Inicialmente, “o planejamento escolar era realizado sem grandes preocupações metodológicas, resumindo-se basicamente as atividades práticas que o professor iria desenvolver em sala de aula” (Gandim, 1999, p. 21). Os planos eram apontamentos feitos geralmente em fichas ou cadernos que, uma vez elaborados, serviriam por anos e anos, sendo retomados cada vez que o professor ia trabalhar o mesmo conteúdo.

No final da década de sessenta, o planejamento aparece como a grande solução para os problemas como a falta de produtividade da educação escolar, passando a ser o instrumento que possibilitaria um avanço nesse sentido. No entanto, não se questionava os fatores sociais, políticos e econômicos, dando-se muita ênfase ao aspecto academicista.

Esta exigência técnica para elaborar o planejamento justificou, ideologicamente, sua centralização nas mãos de especialistas, levando a um crescente processo de alienação e controle externo da educação, ocasionando uma expropriação da atuação do professor e um esvaziamento da educação como força de conscientização.

O saber do professor foi sendo gradativamente desvalorizado, este se dedicava a elaborar bons planos de aula e se sentia realizado com isso, desvinculando-se da prática efetiva do planejado. O propósito do planejamento consistia em preencher formulários com objetivos educacionais gerais, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação, entre outros.

Após essa etapa, sentiu-se por parte de muitos educadores, a necessidade de recusar tal reprodução dos órgãos educacionais gerenciadores e buscar formas alternativas de fazer educação, utilizando-se do importante recurso do planejamento. O saber deixou de ser considerado como propriedade de especialistas, passando a ser valorizada a participação da comunidade, o diálogo, o interesse coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática transformadora. Surge, então, a idéia de planejamento participativo.

Ao planejamento abstrato, mecânico, desprovido de sentido, surge uma nova proposta de ação concreta, significativa, crítica, pela reflexão, que buscava resgatar a importância da atuação do professor e de todos os envolvidos no processo educativo.

Este modelo de planejamento obriga a um posicionamento crítico e participativo, determinando uma ação coerente e eficaz, a fim de promover as mudanças e as transformações desejadas, com vistas a uma aproximação do ideal projetado.

## **2.1. A Construção do Planejamento Escolar**

Observa-se junto as escolas nos dias reservados ao planejamento, uma resistência quase sempre velada, porém concreta ao ato de planejar. Vários são os motivos que levam o planejamento a ter pouca presença nos processos pedagógicos. Dentre eles, podemos citar a dimensão autoritária com que se deu o processo de planejamento ao longo da história e o distanciamento que este acabou tendo da realidade prática de sala de aula. Observa-se também, que a falta de conscientização dos profissionais que atuam na escola tem sido um entrave para fazer do planejamento uma causa assumida por todos.

Para que haja uma superação dessa alienação, o planejamento deve ser pensado em todos os seus níveis numa perspectiva democrática e participativa, superando o aspecto burocrático e autoritário, que tem como base a dicotomia teoria e prática, planejadores e executores.



Essa dicotomia está fundamentada na perspectiva liberal que utiliza a fragmentação dos processos históricos, sociais, culturais e epistemológicos, como estratégia de manutenção e reprodução do seu projeto de sociedade. Portanto, mais que o desconhecimento e a incapacidade usada como justificativa para a não-participação dos vários agentes pedagógicos nos planejamentos do sistema educacional, existe o receio e a ameaça da produção de um novo projeto que se contraponha e possa chegar a transformar o vigente.

Esse desafio da transformação social deve servir sempre como parâmetro no processo de planejar e gerenciar, que precisa estar à serviço dos indivíduos na busca pelo exercício pleno da cidadania. Somente unificando aqueles que planejam dos que efetivamente executam a ação é que será possível interferir no real em prol da emancipação educacional e humana.

A relação entre planejamento, ação e resultado é fundamental para que haja motivação ao ato de planejar. Quando esses três elementos caminham juntos, mais facilmente se realizará aquilo que foi planejado. Para a conquista de qualquer resultado, não basta uma idéia, é preciso concretizá-la, torná-la real (Gandim, 1999, p. 22-23).

Se um grupo deseja e trabalha em torno de um ideal, por exemplo, melhorar a aprendizagem dos alunos, deve-se primeiramente organizar um processo para chegar a esse resultado e fazer disso o trabalho de todos. Se, como consequência, houver uma melhoria da aprendizagem, fecha-se o ciclo e o planejamento passa a ter um sentido real e motivação para ser um elemento valorizado por todos da comunidade escolar.

Para que o processo de planejamento se efetive é necessário acreditar na possibilidade de mudança e na sua necessidade. Para que a ação de projetar seja carregada de sentido, é preciso que os educadores creiam na viabilidade de alterar a realidade e compreenda o planejamento como uma mediação necessária para esta mudança.

A necessidade do planejamento está relacionada ao interesse e a complexidade da ação a ser desenvolvida. O trabalho com a educação é um dos mais exigentes e complexos, por isso requer também um planejamento à altura. A tarefa de educar é extremamente importante para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação, ao acaso, de qualquer jeito.

O planejamento pode contribuir para a construção de uma escola melhor. Ele ajuda na organização adequada do currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente;

estabelece a comunicação com outros professores, integrando conhecimentos; racionaliza o tempo, evitando desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem; estabelece a comunicação e participação da comunidade escolar e diminui a distância teoria-prática.

Um planejamento bem realizado certamente terá repercussão na disciplina, uma vez que as necessidades dos alunos serão consideradas e o professor terá maior convicção daquilo que está propondo. O planejamento deve ter como foco a transformação do trabalho escolar, da relação com a comunidade, da escola e da sociedade.

Analisando as condições subjetivas do trabalho do professor, percebemos que há uma falta de clareza por parte deste em relação ao objetivo do seu trabalho, sendo esta a responsável, em parte, pela ausência de uma atuação mais efetiva na transformação da realidade educacional e global.

*O educador, antes de mais nada, como cidadão, está inserido no contexto da sociedade capitalista, sendo portanto, atingido pela alienação mais geral, imposta, devida a toda forma de organização social. Enquanto profissional, participa da alienação mediatizada no conjunto do seu trabalho. (Gandin, 1997, p.22).*

Quando não há uma visão clara de para que educar, a favor de quem, que tipo de homem, educação e sociedade pretende-se formar, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática construtiva de conhecimento.

Normalmente, encontramos um verdadeiro sincretismo em relação às concepções pedagógicas trabalhadas pelos professores. Tornam-se teorias fragmentadas, não dialógicas. A atuação torna-se acrítica, construindo-se dessa forma, um processo frágil de ensino e aprendizagem.

Se observarmos as idéias de alguns educadores, nos depararemos facilmente com belos discursos acerca da educação e de sua atuação. No entanto, confrontando prática e teoria, verificamos um enorme abismo na execução de seu trabalho. Assim, é lícito afirmar que há uma inconsciência flagrante da dissociação entre teoria e prática em sua atuação pedagógica.

Para que haja um resgate do lugar do planejamento na prática escolar, precisamos resgatar o lugar do professor como sujeito do processo educativo, interrompendo o processo de alienação a que vem sendo submetido. O educador

necessita assumir-se como autor, sujeito, ser autônomo, para enfim conseguir resgatar a sua dignidade.

Por estar em contato direto com os alunos, o professor assume um lugar privilegiado, sendo, portanto, um dos principais agentes de mudança no ensino e, conseqüentemente, na sociedade. Sabemos que nem tudo cabe ao professor, mas se este exercer seu papel de forma crítica, atuante e responsável, um grande passo já terá sido dado rumo à construção de uma escola melhor. Interferir na realidade é um grande desafio e estímulo para o educador, uma vez que dessa forma ele se faz, se constitui, se realiza e também se transforma.

## **2.2. Planejamento Participativo**

O sistema educacional estruturou-se de maneira eminentemente vertical, deixando poucas possibilidades de participação coletiva na tomada de decisões que ditariam os rumos da escola. Redimensionar a administração escolar para uma dimensão horizontal é um dos pressupostos para o planejamento participativo.

A transformação da sociedade perpassa pela concretização de uma nova ordem social que deve ter na escola o seu ponto de partida e também de chegada. É neste ambiente onde são vivenciadas as grandes contradições econômicas, políticas e ideológicas, sendo assim, campo fértil para servir de base às revoluções sociais.

É preciso propiciar à pessoa a possibilidade de poder vivenciar uma nova dimensão da vida social, na qual não participe só da execução, mas também da análise e decisão dos rumos da instituição escolar, constituindo-se presença fundamental na elaboração e no fazer do planejamento.

O planejamento escolar não deve ser só para e com a comunidade, mas essencialmente, da comunidade. É necessário que haja uma relação de comunhão, de co-responsabilidade para dar verdadeiro sentido e força ao ato de planejar.

*Este modelo de planejamento obriga a um posicionamento crítico e de participação dos envolvidos, uma consciência crítica da realidade, determinando uma ação coerente e eficaz, a fim de promover as mudanças e as transformações desejadas, com vistas a uma aproximação do ideal projetado. (Dalmás, 1998, p.27).*

O planejamento é parte constituinte de um processo de intervenção na realidade e conseguirá ser eficaz na medida em que propiciar a integração, reflexão, apropriação e tomada de decisões coletivas em prol de um todo estabelecido que visa a realização das pessoas e da comunidade.

Todos os segmentos escolares têm seu papel fundamental na prática do planejamento. Se todos participam das decisões, deve-se estabelecer regras claras sobre qual será a função a ser desempenhada por cada um de modo que haja integração em torno de um objetivo comum.

O direito à participação do aluno deve ser garantido, como prevê o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil,1990). Eles devem ser ouvidos em suas expectativas e em todos os assuntos que lhes dizem respeito. Os pais e responsáveis também devem participar e contribuir em parceria com a escola.

Os Organismos Colegiados (Grêmios Estudantis, Conselho Escolar, Associação de Pais e Comunidade) são mecanismos de interlocução, participação e mobilização das diversas representações da comunidade escolar, atuando como controle social e tendo como propósito a qualidade do ensino e a eficácia das políticas públicas educacionais. Estes organismos constituem-se em mais um espaço que possibilita a atuação da comunidade no processo de planejamento.

Ao Núcleo Gestor da escola cabe a mobilização, sensibilização e coordenação das atividades de planejamento. Este deve criar mecanismos e condições favoráveis para envolver os demais segmentos visando a melhoria da qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

Para a execução de qualquer tarefa expressiva, são necessárias condições mínimas para sua efetivação. No planejamento participativo não é diferente. Alguns pressupostos devem ser considerados para que haja a possibilidade concreta de realização desse tipo de planejamento.

O *conhecimento crítico* da realidade e do momento histórico presente na sociedade proporciona um compromisso com uma ação política que assuma o caráter transformador da educação. “A escola faz política não só pelo que diz, mas pelo que também cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz.” (Gutiérrez, 1988, p. 22).

Toda prática educativa tem uma dimensão política, pois se posiciona frente à realidade. A educação não é neutra, pois ela reforça ou modifica a realidade social. É

fundamental, pois, que as pessoas envolvidas no trabalho educativo tenha consciência que sua ação tem um aspecto político.

Uma das grandes virtudes da educação está em ser instrumento potente de participação política. Esta participação desencadeará a vivência de valores sociais, fazendo com que a escola cumpra seu papel de preparar os educandos para o exercício pleno e consciente da cidadania.

O pensamento crítico leva a pessoa ao discernimento diferenciado frente à realidade, sendo capaz de separar o relevante do irrelevante, o principal do secundário, o transitório do estável, o aparente do essencial.

É necessário que no planejamento participativo haja o conhecimento da realidade onde se situa a escola, assim como da sociedade mais ampla, global para que a comunidade escolar envolva-se na perspectiva de sua transformação.

Um *clima favorável* também é fundamental para que uma escola caminhe harmoniosamente em busca de seus objetivos. É imprescindível na realização de um bom planejamento, a existência de um ambiente de acolhida, aceitação mútua, interesses compartilhados e respeito às individualidades. Só assim, será possível perceber nas pessoas e, conseqüentemente, no grupo o sentimento de motivação, disposição, engajamento e compromisso com a prática do planejamento.

*O clima relacional de uma escola provém, basicamente, dos educadores que nela atuam. São eles que determinam as relações internas, através do acolhimento, da aceitação, da empatia, da real comunicação, do diálogo, do ouvir e do escutar, do partilhar interesses, preocupações e esperanças. Os relacionamentos positivos desejados brotam de um clima fraterno, da convivência, da amizade e da fraternidade. (Dalmás, 1998, p. 40).*

As relações interpessoais baseadas no diálogo, na amizade, num clima aberto e franco abrem ricas perspectivas para que o grupo assuma, individual e coletivamente, a responsabilidade pelo processo participativo de planejamento. Ressalta-se aqui a importância da liderança do núcleo gestor escolar em sensibilizar e promover essa coesão entre o grupo de educadores.

Outro pressuposto que merece destaque é a *socialização do poder* (ibidem, p.41) entre todos que participam do ato de planejar. Sabemos que não se pode eliminar todo poder em uma escola, no entanto, é possível e necessário descentralizá-lo de modo que

cada um compreenda e assuma seu papel, bem como, sua responsabilidade para o sucesso das realizações pretendidas com o planejamento.

Numa organização horizontal, o poder perpassa por todos os segmentos de forma igualitária, socializada, compartilhada, onde a comunidade tem vez e voz, intervindo e interferindo nas decisões.

É importante destacar que certas imposições podem ser necessárias para dar maior agilidade e organização ao processo de planejamento, para isso, é preciso deixar claro o objetivo e os benefícios dessas atitudes e, especialmente nesse momento, as relações de poder devem estar bem esclarecidas e estabelecidas para não gerar constrangimento e insatisfações.

A *motivação e envolvimento* das pessoas (ibidem, p.43) é outro elemento norteador para planejar participativamente. Se o objetivo é assumir um processo onde todos caminhem em busca de um mesmo ideal definido coletivamente, há de se estar suficientemente motivado para dar impulso e consistência ao planejamento. Motivar não é tarefa fácil, é preciso estar motivado e acreditar nas possibilidades de melhoria que decorrerão das atitudes do grupo no ato de planejar para que se possa, assim, cativar a participação de todos os envolvidos.

Não podemos, entretanto, alimentar a ilusão na crença de que todos da comunidade escolar participarão engajados dos momentos de planejamento. Normalmente, começa-se com algumas pessoas assumindo inicialmente esse processo para, paulatinamente, ir crescendo o envolvimento dos demais. A atitude de entusiasmo e compromisso se configurará como convite para que um número cada vez maior de pessoas se integre na caminhada que está sendo vivenciada.

O *conhecimento teórico* (ibidem, p.44) é mais um pressuposto de grande relevância para o planejamento. A teoria precisa ser conhecida, compartilhada, discutida para favorecer e enriquecer a prática. Quanto maior for a fundamentação teórica, maior será a possibilidade de uma elaboração qualitativa do planejamento.

As concepções de ensino e aprendizagem precisam ser de conhecimento dos educadores que atuam na escola para viabilizar uma tomada de decisão com bases fundamentadas. Saber que teoria, método, concepção pedagógica se pretende adotar é de suma importância para a qualidade do planejamento, pois irá possibilitar um aprofundamento do campo que será trabalhado e, assim, aumentará as chances de realizar um trabalho com maior segurança, onde as linhas de ação a serem perseguidas serão conhecidas e refletidas para nortear o trabalho que se pretende exitoso.

### 2.3. Planejamento Estratégico e Gerencial

Após o período de expansão e crescimento da oferta de ensino à população brasileira, surge a necessidade cada vez mais urgente de garantir uma melhor qualidade do processo educativo e controle dos seus resultados. Algumas iniciativas foram tomadas rumo a essa direção, no entanto, os esforços empreendidos ainda não conseguiram estruturar um sistema educacional eficiente e eficaz.

É constante a preocupação em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema, em focar esforços na aprendizagem dos alunos, em melhorar a qualidade da gestão educacional e escolar e em estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados, enfim, de fortalecer a capacidade de melhoria no processo ensino e aprendizagem. Para isso, vem surgindo cada vez mais forte a tendência de trabalhar dentro da perspectiva do planejamento estratégico.

*Planejamento estratégico é o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida, visando ao otimizado grau de interação com o ambiente e atuando de forma inovadora e diferenciada. (Oliveira, 2004, p. 47).*

Este modelo de planejamento apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento às dificuldades do sistema administrativo, contrapondo-se às idéias do Planejamento Normativo Tradicional - PNT<sup>6</sup> na medida em que permite uma atuação contínua e sistemática. O planejamento estratégico, segundo Vieira e Albuquerque (2001, p.35), “[...] abre espaço para várias possibilidades na sistematização das ações, englobando o Planejamento Estratégico Corporativo e o Planejamento Estratégico Situacional”.

O Planejamento Estratégico Corporativo propõe uma abordagem centrada nas demandas empresariais, servindo para alavancar o mundo econômico, enquanto o Planejamento Estratégico Situacional inclui variáveis políticas, possibilitando o exercício da descentralização e da participação política e social.

---

<sup>6</sup> O Planejamento Normativo – PNT, marcado pela concepção tecnocrática e economicista que deprecia a dinâmica das relações sociais, fundamenta-se na ação instrumental do modelo positivista. A ação de planejar, nesta perspectiva, constitui uma repetição de comportamentos bem-sucedidos, reprodução de normas, nas quais a exploração do futuro se limita a simples projeção quantitativa das tendências do passado. Funciona o velho adágio de que aquilo que foi bom deverá ser bom. (Vieira e Albuquerque, 2001, p. 33).

*Os pressupostos do PES demarcam mudança de foco fundamental no planejamento, em relação ao PNT: da centralização para o exercício da descentralização; do reducionismo econômico para inclusão das demais variáveis sociopolíticas; do autoritarismo para a participação. A idéia de governabilidade é compreendida como uma relação entre as variáveis que o autor controla e as que não controla, no processo de governo, existindo diferentes graus de governabilidade do sistema para os diferentes atores sociais. (Albuquerque, 2005, p. 61).*

Os graus de governabilidade de que fala a autora é expresso por Matus (1993, p. 56-57) no chamado *triângulo de governo* – plano de governo, capacidade de governo e governabilidade do sistema. O plano de governo diz respeito “ao conteúdo propositivo dos projetos de ação que um ator propõe realizar para alcançar seus objetivos”. A capacidade de governo refere-se à habilidade de “conclusão ou direção que um ator possui para conduzir o processo social a objetivos declarados” e a governabilidade do sistema é a “relação entre as variáveis que o ator controla e não controla no processo de governo”.

Enquanto o planejamento participativo tem como propósito a participação e construção coletiva da sociedade, o planejamento estratégico visa analisar oportunidades e produzir um ambiente de lucro futuro, de permanência num horizonte mais amplo, abrindo perspectivas políticas. Já o planejamento gerencial tem como finalidade primordial a produtividade, competitividade e o lucro.

Construir capacidade e gerenciar o trabalho para obter melhores resultados requer habilidade e uma forte estrutura de suporte que vem sendo sistematizada e garantida ao sistema educacional cearense. É necessário, pois, estabelecer uma estrutura básica para proporcionar condições efetivas de implantação de ações de mudanças visando à melhoria do funcionamento e da qualidade do ensino em nossas escolas.

Essas mudanças de paradigma devem traduzir-se no compromisso irrevogável da escola com a eficiência, a eficácia e a qualidade, com a disposição de avaliar e ser avaliada, de levantar um diagnóstico preciso da realidade, de construir coletivamente sua proposta pedagógica, de definir estratégias para superar problemas e atingir metas e da disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados.

O cenário nacional e mundial mostra uma sociedade trabalhando com variáveis complexas e interligadas, com desafios de transformação e adaptação jamais enfrentados. Esta complexidade crescente passa a exigir da escola uma nova postura de enfrentamento a essa realidade imposta socialmente. O planejamento estratégico e



gerencial se coloca como um caminho possível e viável para satisfazer aos anseios da sociedade atual.

Estratégia é uma palavra oriunda do grego, que significa a arte do general. General significa a arte de ver o todo, ou seja, a visão geral do processo. O estrategista deve ter a capacidade desta ampla visão e, procedendo dessa forma, poderá criar e gerenciar seu futuro (Oliveira, 2004).

O primeiro passo do processo estratégico é representado pela melhor percepção do “quem sou eu”, ou seja, nossa imagem, missão, visão de futuro, valores, recursos, função. A resposta a estas questões é substancialmente importante para planejar estrategicamente, pois se trata do ponto inicial no longo caminho da preparação e desenvolvimento do plano.

Conhecendo os pontos positivos e negativos, as possibilidades e ameaças, torna-se possível planejar mudanças estratégicas para médio e longo prazo, buscando sempre o caminho viável para transformar o negativo em positivo. O processo de planejamento estratégico propicia esta ferramenta de análise.

#### **2.4. Projeto Político Pedagógico**

A escola é reconhecida pela LDB (Lei 9394/96) como espaço educativo com autonomia de elaborar e executar sua Proposta Pedagógica, tendo os profissionais da educação competência técnica e política que os habilita a participar desta elaboração e execução. Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, colocando-a no centro das políticas educacionais mais gerais sugerindo o fortalecimento de sua autonomia. No entanto, o estabelecimento da lei não se configura num indicativo direto ao seu efetivo cumprimento.

*Pensam muitos que a lei vai mudar a realidade e transformar escolas em instituições competentes; sabem, contudo, também, que este poder não é algo próprio da lei [...] (Gandim, 1999, p.13).*

É importante salientar que a autonomia indicada pela LDB (Lei 9394/96) também é resultado de um processo de construção social, uma vez que essa lei é produto da discussão de muitos educadores e de outros segmentos da sociedade. Mas a autonomia da escola é efetivamente construída, na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não na determinação legal. Daí ser fundamental a participação de

gestores, professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade local na discussão do trabalho pedagógico, numa perspectiva mais ampla.

A elaboração e operacionalização que o Projeto Político Pedagógico (Projeto Educativo) apresenta para as escolas encontram-se vinculadas às inúmeras necessidades e exigências dos órgãos educacionais envolvidos, bem como suas implicações para a sociedade no que concerne a formação da identidade sócio cultural dos educandos. Salientamos que alguns autores entendem que a expressão Projeto Político Pedagógico é redundante, pois compreendem que o político já é intrínseco ao ato pedagógico, sendo adjetivos indissociáveis e recíprocos.

Como instrumento norteador da organização educacional, o Projeto Político Pedagógico fundamenta e torna-se a essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa espelhar a própria realidade e singularidade de cada projeto.

Busca-se explicitar o projeto pedagógico como um dos princípios da gestão democrática do ensino. Um dos desafios a ser enfrentado é o de esse projeto não negligencie o instituinte da escola que é a sua história, o conjunto dos seus atores e o seu modo de trabalhar. A instauração de um Projeto Político Pedagógico representativo deve vislumbrar uma forma unificada de organização da escola e sala de aula. Em ambos os níveis, procurando preservar a visão de unidade.

Etimologicamente, a palavra projeto vem do latim, participio passado de *projicere*, que significa lançar para frente. Projeto pode ser entendido, ainda, como intento, desígnio, empreendimento (Veiga, 2001). Com base nessas idéias, o Projeto Político Pedagógico é concebido como instrumento teórico-técnico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor forma possível, sua função educativa.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que possibilita à escola inovar sua prática pedagógica, na medida em que apresenta novas possibilidades para as situações que precisam ser modificadas. Ao construí-lo coletivamente, a escola afirma sua autonomia sem, no entanto, deixar de manter relações com as esferas municipais, estaduais e federal da educação nacional.

*A autonomia, no entanto, é uma categoria exigente. Impõe mudanças na estrutura político-administrativa dos sistemas e da escola, nos padrões de financiamento e investimento da educação, no compromisso ético profissional dos agentes envolvidos, na qualidade dos resultados*

*educacionais, impõe mudanças, enfim, na relação Estado-escola-cidadão. (Moreira, 1998, p. 34).*

O Projeto Político Pedagógico está intimamente relacionado às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional, como também, às práticas e às necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários, pais, associações comunitárias etc.) que criam novas dinâmicas de trabalho e interferem nos rumos da escola. Vale lembrar que este espaço educativo sofre e reflete as ações existentes em nossa sociedade, sendo um espaço de enfrentamento, reflexão e transformação social.

O projeto da escola não começa de uma só vez, não nasce pronto. É muitas vezes, o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo de professores com algumas propostas bem simples e que se amplia, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, ao explicitar propósitos e situar obstáculos, os educadores vão estabelecendo relações, apontando metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a sua atuação.

Cada escola é única, portanto esse projeto precisa levar em conta o trabalho pedagógico como uma unidade, representando claramente as intenções da instituição. A partir dessa concepção, ele não pode ser elaborado apenas por uma pessoa nem pelos gestores da escola. Também não deve ser planejado de uma única vez, mas de forma processual e gradativa, cumprindo sua função social por meio de ações a curto, médio e longo prazos em torno de um pensar integrado e unificado.

*A construção do projeto é um processo de implicação das pessoas, de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões. (Alarcão, 2004, p.91).*

Os desafios profissionais presentes no cotidiano da escola precisam ser pensados e equacionados de forma participante, considerando o caráter heterogêneo do coletivo escolar. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico poderá ajudar a escola a trabalhar com esses desafios de forma mais sistemática, superando-os.

Sendo um plano global da instituição, o Projeto Político Pedagógico é trabalhado de forma hipertextualizada abrangendo tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos, podendo ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define o tipo de

ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-técnico para a intervenção e para a mudança da realidade.

*O projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade [...] (Veiga, 1995, p. 16).*

É no ambiente escolar onde são fortemente vivenciadas as contradições presentes na sociedade. A escola existe para reproduzir valores e integrar as novas gerações na cultura aceita socialmente, mas esta mesma escola também tem o papel fundamental de formar cidadãos aptos a superarem e transformarem o meio social onde vivem na busca da construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

A LDB (Lei 9.394/96) atribui aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar seu projeto pedagógico, no entanto, é preciso que a escola não confunda autonomia com soberania. É necessário que tenhamos autonomia e gestão democrática na escola sem perder de vista as diretrizes do sistema educacional Municipal, Estadual e Nacional. A autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. As diferentes dimensões da autonomia são dependentes, articuladas, interligadas.

A dimensão pedagógica diz respeito às atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula, à abordagem curricular, à relação escola-comunidade, inclusive à forma de gestão. A dimensão administrativa refere-se aos aspectos gerais de organização e gerenciamento escolar. A financeira relaciona-se às questões de aquisição e aplicação de recursos financeiros, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem do aluno e a jurídica retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias e instituições do sistema de ensino.

Ao trabalhar com essas dimensões, o Projeto Pedagógico sinaliza ser um instrumento dinâmico, abrangente e democrático capaz de representar e orientar todo cotidiano escolar. Ressalta-se aqui, que essas dimensões serão permeadas pelos aspectos socioculturais da realidade a qual a escola está inserida, potencializando seu caráter transformador.

*Esse descompasso entre trabalhos teóricos sobre políticas públicas relativas à escola básica e à prática pedagógica escolar expressa-se também na falta de consideração, por parte da teoria, da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares [...] (Paro, 2001, p. 31).*

A implementação do Projeto Político Pedagógico é condição para que se afirme ou se construa simultaneamente a identidade da escola e sua autonomia como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

A cidadania tem sido, via de regra, o horizonte para o qual os movimentos sociais apontam ao reivindicarem uma educação pública de qualidade, que atenda aos interesses das camadas populares. Assim, a educação voltada para a construção de uma cidadania ativa, aquela em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam e aparece nos movimentos docentes e discentes, nas organizações comunitárias de pais que lutam por uma escola melhor, é o que todos desejam.

A educação é reconhecida pela maior parte dos autores que tratam da cidadania como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, campo da participação política.

Para a escola concretizar a construção de seu projeto precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto.

Um Projeto Político Pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas.

No cotidiano das escolas públicas no Estado do Ceará, conforme indicadores dos órgãos competentes tais como a Secretaria de Educação Básica - SEDUC, gerenciar e operacionalizar fazeres e saberes tendo como propósito aquisição de competências que garantam conhecimento e desempenho de qualidade para população estudantil, tem sido assumido como o ponto de ruptura do antigo processo educacional do Estado. Assim,

entendemos que um elemento facilitador desse processo encontra-se ligado ao Projeto Político Pedagógico.

No próximo capítulo nos propomos a contextualizar, fundamentar e analisar os documentos de planejamento adotados nas escolas da rede pública estadual cearense no período pesquisado (2004-2006), dando maior ênfase a Gestão Integrada da Escola (GIDE) por ter sido o modelo mais utilizado nos anos em questão.

### CAPÍTULO 3 – PLANEJAMENTO ESCOLAR NO CEARÁ (2004-2006)

*A toda hora rola uma estória que é preciso estar atento  
A todo instante rola um movimento que muda o rumo dos ventos  
Quem sabe remar não estranha, vem chegando a luz de um novo samba  
Sem rasgar a velha fantasia.*

(Paulinho da Viola)

Nos últimos anos a sociedade brasileira passou a exigir o acesso à escolarização de todos os cidadãos. O Estado propõe e apregoa o acesso universal ao ensino, podendo-se falar numa tentativa de “democratização do ensino”. A preocupação e o compromisso com esse direito garantido por lei fizeram com que o Ceará expandisse seu sistema educacional, matriculando aproximadamente 98% da população entre 7 e 14 anos em suas escolas. No entanto, a qualidade do ensino continua sendo um desafio a ser enfrentado por todos que fazem a educação cearense.

Um dos entraves claramente percebidos na realidade das escolas públicas no Brasil e no Ceará é a deficiência no gerenciamento de recursos financeiros e humanos e a ausência de planejamento participativo e estratégico que viabilize uma prática pedagógica voltada para a melhoria permanente da qualidade do ensino.

Ao se investigar os dados do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, relativos aos indicadores de desempenho do ano 2004 das escolas públicas cearenses, mais especificamente àqueles referentes às disciplinas de Linguagens e Códigos e Lógica Matemática, observa-se que os mesmos estão muito aquém do nível desejado de aquisição de conhecimento dos nossos alunos. A evasão escolar, questões envolvendo violência familiar, falta de interesse e perspectivas dos educandos, bem como a participação não adequada e o despreparo dos professores são outros reflexos da ausência de uma política educacional voltada à formação de cidadãos preparados para os desafios da atualidade.

Algumas iniciativas foram tomadas pela SEDUC no sentido de tentar garantir uma melhor sistematização e operacionalização do sistema de ensino cearense, dentre elas podemos citar a Gestão Integrada da Escola – GIDE e o Sistema de

Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar – SADRE<sup>7</sup> que pretendem revelar um novo caminho na prática pedagógica que esteja em consonância com as exigências da sociedade atual, capaz de produzir relevância no conhecimento quando se destina a buscar mudanças e garantir melhores resultados no processo educativo.

### 3.1. Conjuntura Histórica Cearense

O ano de 1986 marcou a história política recente do Ceará com a ascensão de Tasso Jereissati e dos empresários ligados ao CIC (Centro Industrial do Ceará) ao governo do Estado. Tasso foi eleito em uma ampla coligação que contemplava grupos oposicionistas, oligarquias dissidentes e comunistas. Seu discurso enfatizava o combate às chamadas forças do atraso na “crítica ao modelo intervencionista-dirigista do Estado, sua ineficiência administrativa e exaustão fiscal; denunciava o empreguismo, o patrimonialismo e o clientelismo e condenava os desequilíbrios regionais” (Parente, 2002, p.7). Tasso prometia a modernidade em oposição ao arcaísmo e foi beneficiado no plano nacional pelo Plano Cruzado que prometia acabar com a inflação.

A era Tasso Jereissati se estendeu de 1986 a 2002<sup>8</sup> e transformou o Ceará em laboratório de práticas neoliberais. O Estado era denunciado como corrupto, ineficaz e paternalista. Seu discurso prometia imprimir os princípios da racionalidade, qualidade total e eficiência empresarial à gestão da coisa pública (Farias, 2004, p.462). A chamada “Geração Cambeba”<sup>9</sup> implantou um modelo capitalista fortemente empresarial que não alterou a situação de pobreza da maioria da população. O Estado cresceu economicamente, mas os níveis de miséria e concentração de renda permaneceram altos. “O PIB (Produto Interno Bruto) do Ceará cresceu a taxas mais elevadas que o resto do Brasil[...]. Persistem, no entanto, elevados índices de pobreza e concentração de renda no Estado: 68,8% da população economicamente ativa auferem menos de um salário mínimo[...].” (Gondim, 2000, p.422).

---

<sup>7</sup> O SADRE foi um *software* desenvolvido na tecnologia *web* (acessado via Internet) cujo objetivo é monitorar as informações relativas à gestão escolar, desde a SEDUC até o aluno, passando pelos CREDEs, escolas, níveis e modalidades de ensino, etapas (séries/ciclos) e turmas.

<sup>8</sup> “Iniciava-se, assim, um novo ciclo na política cearense, dominado pelo grupo liderado por Tasso Jereissati, o qual elegeu seu sucessor, Ciro Gomes, em 1990, e por duas vezes reelegeu-se, em 1994 e 1998.” (Gondim, 2000, p. 409).

<sup>9</sup>Tasso Jereissati transferiu a sede do poder executivo estadual do Palácio da Abolição, área relativamente central e suscetível portanto de pressões dos movimentos sociais, para o distante Cambeba, no bairro do mesmo nome. Por esta razão este grupo político ficou conhecido como Geração Cambeba.



Além da ineficácia das políticas sociais, Jereissati foi objeto de um fenômeno não raro na política institucional: o desgaste devido a longa permanência no poder. O discurso do “moderno”, trabalhado por um eficiente marketing político surtiam menos efeitos ao longo dos anos (1986-2002). A “geração das Mudanças” já não encantava tanto e sofria fissuras, abalado pelo autoritarismo do líder, pelas alianças com as velhas e corruptas oligarquias municipais que anteriormente prometera combater, pelas acusações de favorecimento econômico a grupos privados, pelos escândalos não apurados e pelo clientelismo.

Para complicar a situação do Cambeba, o estilo centralizador e autoritário de Tasso e dos empresários inibiu o aparecimento de novos quadros dentro do PSDB. Os tucanos não conseguiram produzir novas lideranças, tanto que no pleito de 2002 lançaram como candidato ao governo Lúcio Alcântara, antigo partidário dos coronéis. “O médico Lúcio Alcântara é filho do ex-governador Waldemar Alcântara. Foi ex-prefeito de Fortaleza, não eleito, mas indicado pelo Coronel Virgílio Távora , de 1979 a 1982.” (Farias, 2004, p.477).

Enquanto isso, após longa indecisão, as esquerdas tradicionais lançaram como candidato ao Governo o ex- prefeito da pequena cidade de Icapuí, José Airton. O cenário político brasileiro foi tomado por uma “onda vermelha” com a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente. Apesar do discurso conservador que ameaçava a quebra econômica do país e a fuga de capital, a campanha do ex-metalúrgico afirmava que “a esperança derrotaria o medo”. Finalmente, após três tentativas frustradas, Lula foi eleito presidente, derrotando o candidato do PSDB, José Serra. No Ceará, o candidato petista José Airton foi beneficiado pelo fenômeno eleitoral, no entanto, perdeu por uma ínfima margem de votos numa acirrada disputa eleitoral decidida em segundo turno com uma diferença de pouco mais de três mil votos em um universo de quatro milhões e oitocentos mil eleitores.

A gestão de Lúcio Alcântara (2003-2006) foi uma sobrevida do Cambeba. Herdou um fardo maldito, por mais que tentasse se desvencilhar. “Lúcio possuía reconhecida capacidade intelectual e de diálogo com amplos setores da sociedade cearense, inclusive no campo da esquerda. Contudo, o seu governo ainda é encarado como a continuação do poder de Tasso no Ceará.” (ibidem, p.477).

Lúcio bem que tentou impor um estilo administrativo próprio, mostrando mais disposição para o diálogo com a sociedade. Na secretaria da Educação, por exemplo, indicou a educadora Sofia Lerche e na Secretaria de Ação Social, a Socióloga Celeste

Cordeiro. O marco simbólico dessa nova postura foi a transferência da sede do Executivo do Cambéba para o Palácio Iracema. Essa postura que se propunha mais dialogal enfrentou forte oposição de alguns grupos ligados ao tassismo. Francisco Queiroz Maia Júnior, vice-governador escolhido por Tasso, por exemplo, foi um forte crítico de Lúcio no campo educacional.

Lúcio Alcântara recebeu o Estado em uma grave situação econômica como consequência do endividamento de gestões passadas, notadamente de Jereissati, como também, da crise econômica nacional com a alta do dólar em 2003 que se refletiu na diminuição de repasse de verbas federais e na arrecadação fiscal. O governo Lúcio foi obrigado a promover uma rigorosa austeridade nas contas públicas, aprovando uma reforma administrativa extinguindo cargos e cortando custos. Apesar da situação exposta, foi realizado nesse período, concurso público para contratação de mais de seis mil professores.

Mesmo diante de um quadro negro, com problemas administrativos advindos da falta de recursos, Lúcio não se pronunciava contra o governo anterior por lealdade a Tasso. Sua lealdade, no entanto, não foi correspondida pelo líder Tasso, que no início de 2006, vendo as dificuldades que a oligarquia teria para permanecer no governo, resolveu descartar Lúcio, sugerindo uma aliança com o emergente grupo dos Ferreira Gomes. Tasso e Ciro Gomes articularam em Brasília uma chapa para governo encabeçado por Cid Gomes, ex-prefeito de Sobral.

Ofendido em sua pretensão legítima de concorrer a reeleição, Lúcio rompeu ruidosamente com Tasso, mas este arroubo de ruptura demorou demais para acontecer. Lúcio não conseguiu convencer a sociedade que estava desvencilhado de Tasso, continuou com o fardo do desgaste de 20 anos de Cambéba e perdeu o apoio de setores empresariais dominantes e das oligarquias municipais aliadas de Jereissati. Assim, mesmo com seu governo tendo aceitação popular, acabou derrotado nas urnas por uma aliança dos Ferreira Gomes com a esquerda. O reeleito Lula e as esquerdas, com a prefeita de Fortaleza, Luiziane Lins, apoiaram o candidato vitorioso Cid Ferreira Gomes, do PSB. Some-se a isso a imagem criada em torno de Cid, jovem político, prefeito de Sobral e que poderia fazer igualmente “bom governo” no Estado. Tasso aparentemente ficou neutro na disputa, ou discretamente, apoiou Cid.

A partir de 2006 uma nova hegemonia, comandada pelos Ferreira Gomes se estabeleceu no Ceará. Grande parte das políticas públicas planejadas pela gestão Lúcio foram desprezadas. Mais uma vez os novos detentores do poder desconsideraram as

experiências passadas e toda uma herança histórica. A Educação, que deveria ser política de Estado, produto de planejamento estratégico de longo prazo, se transforma em política de governo, sujeitos aos humores dos governantes e dos eleitorais de ocasião.

Para a gestão 2003-2006, a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará sintetizava suas intenções em relação ao delineamento das políticas educacionais no Plano de Educação intitulado “Escola melhor, vida melhor”. Este documento definiu as diretrizes governamentais com ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino tendo como pressuposto o lema “crescer com qualidade”.

Para tanto, foram estabelecidos quatro princípios, quais sejam: educação com qualidade e inclusão social; gestão democrática e controle social; ação compartilhada poder público e sociedade civil; desenvolvimento profissional permanente e valorização dos servidores em educação (Ceará, 2004). Todos esses princípios visavam focalizar a escola como espaço privilegiado na produção e aquisição de saberes.

No anos pesquisado (2004-2006), identificamos nas escolas públicas do Estado do Ceará quatro modelos de instrumentos de planejamento e gestão utilizados no contexto escolar: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) e a por último, a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Todos esses instrumentos possuem uma concepção e um histórico de construção diferenciado, embora em alguns aspectos haja alguma similaridade ou mesmo sobreposições entre eles.

Enquanto a proposta pedagógica, expressa pelo PPP nas escolas cearenses, se colocava como obrigatoriedade legal a partir da LDB de 1996, o PDE e o PMMEB eram instrumentais que a escola podia ou não adotar. Enquanto o PPP se caracteriza como o eixo central que norteia a concepção da escola, o PDE e o PMMEB são vistos como instrumentos gerenciais que disponibilizam ferramentas para a escola, estando o primeiro focalizado na gestão estratégica e o segundo na melhoria contínua e na gestão de resultados. A GIDE surgiu na tentativa de integrar o PPP, PDE e o PMMEB em um único instrumento pedagógico, estratégico e gerencial.

A Gestão Integrada da Escola foi instituída com o intuito de se buscar o aperfeiçoamento educacional para melhorar a gestão escolar no sentido de proporcionar qualidade na educação do Estado do Ceará. No entanto, se tomarmos os elementos constitutivos desta concepção, percebemos que, como toda inovação, a GIDE se

articulava em torno da novidade, reforma, racionalidade, aplicação técnica com possível ritualização e padronização do processo educativo.

Este instrumento foi instituído no sistema educacional cearense para provocar mudança significativa, mesmo que seja temporária e parcial. Observamos que essa mudança vem produzindo o mesmo sistema, apenas modificado, configurando-se numa introdução acrítica do novo no velho mais preocupado com a dimensão técnica em detrimento das dimensões política e sócio-cultural. A GIDE, como praticamente todo processo gerencial, é um documento programático orientando-se pela padronização, produtividade, competência, uniformidade, avaliação de resultados e controle burocrático.

Nos tópicos a seguir estão delineados a concepção, aplicação e desenvolvimento desses instrumentos no cotidiano da escola. Como o PPP já teve sua abordagem no capítulo anterior, nos deteremos a discorrer conceitualmente sobre o PDE, PMMEB e GIDE, ficando o PPP apenas com as considerações advindas da pesquisa realizada nas escolas investigadas.

### **3.2. Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE**

O PDE é uma ferramenta gerencial desenvolvida para atender aos objetivos do Programa Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola) / MEC (Ministério da Educação e Cultura), implantado desde 1999 nas escolas públicas das regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil.

O PDE é um esquema de gerenciamento concebido pelos autores “Antonio Carlos da Ressurreição Xavier e José Amaral Sobrinho”, os quais se basearam no Gerenciamento da Qualidade e no Planejamento Estratégico para solucionar problemas visando gerenciar a qualidade do ensino.

*No PDE, a escola analisa o seu desempenho, seus processos, suas relações internas e externas, sua metodologia, identidade, visão, missão, condições de funcionamento e resultados. A partir dessa análise ela projeta sua meta, define aonde quer chegar, que desafios adotará para alcançar seus objetivos, que processos desenvolverá, quem estará envolvido em cada ação e qual será o perfil de saída de seus alunos. (Xavier; Sobrinho, 1999, P.21).*

O PDE compõe-se de duas partes: visão estratégica e plano de suporte estratégico. Na visão estratégica a escola analisa a identidade que defende, a sua concepção, o perfil de sucesso que deseja alcançar, sua missão, que constitui a sua razão de ser e seus propósitos, isto é, os alvos a serem alcançados num período de dois a cinco anos. No plano de suporte estratégico a escola define, a partir de seus objetivos, o conjunto de desafios, metas e plano de ação que transformarão a visão de trabalho em realidade.

Conforme documento “Como elaborar o PDE”, da preparação à implementação, este se desdobra em cinco etapas distintas:

**1. Preparação:** etapa em que a escola se organiza para a elaboração do PDE, define os passos a serem seguidos, identifica as responsabilidades, promove o estudo da cartilha de preparação e divulga o processo a comunidade escolar.

**2. Análise Situacional (diagnóstico):** etapa em que é efetuado um levantamento de dados e informações sobre a qualidade da escola em seus diferentes aspectos. O diagnóstico é condição fundamental para que a escola possa elaborar sua visão de trabalho e seu plano de suporte.

**3. Definição da Visão de trabalho e do plano de suporte estratégico:** etapa de elaboração da visão de trabalho e objetivos da escola e do plano de suporte com desafios, metas e planos de ação e implementação dos objetivos.

**4. Execução:** Etapa em que os planos de ação estabelecidos pela escola são implementados.

**5. Acompanhamento e controle:** etapa de verificação da execução dos planos de ação e de adoção de medidas corretivas, quando necessário.

Para iniciar o processo de elaboração do PDE deve-se constituir o Grupo de Organização e indicar o coordenador do PDE.

O diretor (a) convoca uma reunião com os gestores da escola, explica o que se pretende fazer e a importância do que será feito. Constitui, então, o Grupo de Organização e, juntamente com o grupo, indica o (a) coordenador (a) do PDE. Tanto o grupo, quanto o (a) coordenador (a) devem ser indicados formalmente, em reunião com registro em ata.

Em seguida, o grupo estabelece um procedimento para o estudo conjunto do material do PDE. Finalmente, a comunidade escolar deve ser informada sobre o

processo da elaboração do PDE em reuniões diversas com professores, demais colaboradores, pais e alunos.

As ações realizadas na etapa de preparação devem indicar responsáveis e prazos. O responsável é aquele que ficará encarregado de cuidar para que a ação se desenvolva no tempo determinado e atinja os resultados previstos, respondendo, assim, pelo sucesso da ação.

Com relação aos princípios norteadores a escola nesta etapa define os fundamentos que constituem o corpo do PDE. É quando a escola estabelece não só o que vai fazer (propósitos) e para quem (clientes e beneficiários), mas também como vai fazer (desafios), quanto (metas), com quem (responsáveis), quando (prazo), onde (local), quanto custa (custo) e quem paga (financiamento).

Todo o processo de elaboração ocorre mediante uma série de reuniões: três reuniões do Grupo de Organização e pelo menos duas rodadas de reuniões de apoio. As reuniões do Grupo de Organização visam escolher desafios e as reuniões de apoio são efetuadas para que a escola possa participar efetivamente da elaboração do PDE.

No ano de 2006, o PDE foi trabalhado em 655 unidades escolares da rede pública cearense, sendo que destas, 635 estão desenvolvendo o Plano de Melhoria da Escola (PME), instrumento que assegura recursos para realização das metas, estratégias e objetivos do PDE, dentro do documento da Gestão Integrada da Escola.

### **3.3. Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB**

A partir de 2001, a SEDUC inicia uma experiência em algumas unidades escolares utilizando ferramentas de gestão voltadas para resultados, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e a Fundação Brava (órgão financiador), conhecido como Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB).

Este programa tem como base o gerenciamento da qualidade total, estratégia adotada visando sistematizar ações com o intuito de garantir maior eficiência das instituições quanto aos resultados apresentados.

O PMMEB configura-se numa alternativa de gestão do tipo empresarial, baseada no gerenciamento da qualidade total e centrada no serviço de satisfação ao cliente. Este

programa busca o controle e a produtividade por meio de planos de ação de curto prazo visando garantir um alto padrão de qualidade como condição de realização do ensino.

Nesta perspectiva, a escola é vista como uma organização que deve prestar aos seus clientes um alto padrão de qualidade para que o estado possa elevar seus indicadores, mesmo que este fato não reflita uma efetiva melhoria no processo ensino e aprendizagem, razão de ser da escola.

*O planejamento emerge, na proposta, de forma híbrida, ou seja, apresentando diversas matizes das diversas abordagens teóricas que dão suporte á prática. Assim, se é possível falar em planejamento em tal programa, é válido sublinhar que não se trata de nova abordagem, mas de estratégia de refuncionalização da prática de planejamento, como foco no desenvolvimento econômico. (Albuquerque, 2005, p.219).*

O PMMEB configura-se muito mais como um programa que utiliza ferramentas gerenciais com o único objetivo de atingir metas do que como um instrumento de planejamento capaz de nortear e fundamentar o trabalho desenvolvido nas escolas.

Inicialmente, o Programa de Melhoria foi implantado no Ceará com uma experiência piloto em 16 escolas distribuídas na cidade de Fortaleza com assistência presencial e à distância de consultores do INDG e técnicos da SEDUC e CREDE. Em 2002, o PMMEB foi estendido para toda rede estadual com suas 790 escolas. Nessa nova fase, o Programa contou com uma escola piloto por CREDE, somando um total de 23 escolas, que foram escolhidas a partir de critérios não muito bem definidos. As demais escolas participaram do Programa por meio de adesão, registrada em um Termo de Compromisso, assinado pelo diretor de cada escola.

O PMMEB foi desenvolvido em duas vertentes: uma direcionada a área pedagógica e outra ao programa 5S. Na vertente pedagógica, o objetivo era produzir melhores resultados traduzidos no aumento da taxa de aprovação e redução das taxas de reprovação e abandono. “Na aplicação do programa 5S, visava-se uma melhoria da qualidade do ambiente expressa pela maior organização, economia de tempo, dinheiro, materiais e melhor utilização dos talentos humanos, além da saúde física, mental e ambiental” (Guia de Implementação Nº 1). Em ambas as vertentes, trabalhava-se em busca de metas estabelecidas, tendo o núcleo gestor escolar como grande articulador e responsável pelos resultados alcançados.

Uma das ferramentas instituídas pelo PMMEB foi o Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE), tendo sua concepção tecnológica desenvolvida pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e a proposta pedagógica orientada e desenvolvida pela SEDUC. A Fundação Brava também era parceira neste sistema, disponibilizando equipamentos e custos de produção dos *softwares*.

O SADRE tinha como objetivo subsidiar a SEDUC, CREDEs e escolas com informações em tempo real para tomada de decisões e intervenção ao longo do processo, funcionando como um recurso gerencial e tecnológico que visava facilitar os processos administrativos e pedagógicos.

O Sistema foi implantado nas escolas estaduais cearenses em 2002, mas somente em 2004 apresentou uma versão mais ampliada abrangendo 19 escolas-piloto, distribuídas em 19 CREDEs. Em 2005, este sistema atendeu cerca de 60% das escolas estaduais com a perspectiva de 100% de abrangência para o ano de 2006.

O SADRE, por ser desenvolvido na tecnologia *web*, podia ser acessado na Internet ou em uma Intranet Governamental, possibilitando a interação *on-line* de todas as escolas com o CREDE e a SEDUC, independente da localização geográfica.

Por ser um sistema abrangente e que dependia de suporte tecnológico e apoio técnico, o SADRE enfrentou muitos problemas operacionais, o que limitou suas possibilidades de oferecer à gestão escolar um excelente recurso de registro e acompanhamento das atividades curriculares e do desempenho dos alunos.

O SADRE, assim como o Programa de Modernização e Melhoria, passaram em 2004 a compor o documento denominado Gestão Integrada da Escola como ferramentas de acompanhamento do processo e dos resultados apresentados pelas escolas.

### **3.4. Gestão Integrada da Escola – GIDE**

A Gestão Integrada da Escola resultou de uma demanda do Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará desenvolvido em 2004 para os anos 2005 e 2006.

Com o advento da eleição de diretores escolares em 1995, conforme preconiza a Lei Nº 12.442 de 8/5/95 (revogada pela lei n 13.513 de 19/7/04) tornou-se imprescindível que as escolas passassem a ter um Plano de Gestão para o período de



mandato do Diretor eleito. Esse Plano de Gestão, num primeiro momento, baseou-se no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que no caso do Ceará, um dos beneficiários do Programa Fundescola, o PDE adquiriu uma conotação de exigência.

Ao Plano de Gestão que o processo de escolha de diretores induziu, associou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), já que a LDB de 1996 aponta que toda escola precisa ter uma proposta pedagógica, e o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB).

Um estudo realizado por técnicos da Coordenadoria de Planejamento da SEDUC com os três instrumentos de planejamento e acompanhamento trabalhados nas escolas da rede pública do Estado do Ceará (PPP, PDE e Plano de Ação-PMMEB) mostrou que os mesmos apresentavam vários pontos de convergência. Quando a unidade escolar era solicitada a se envolver na elaboração e produção desses três documentos, o tempo dedicado ao planejamento passou a ser muito maior que o necessário, muitas vezes comprometendo a execução das ações planejadas em um ou outro deles.

Em meio a este contexto e aos múltiplos desafios da educação em nosso Estado, a Gestão Integrada da Escola propõe uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz, levando a comunidade escolar à reflexão e ação em prol do aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, na busca de um crescimento positivo dos indicadores educacionais.

A GIDE foi instituída visando possibilitar que a escola acompanhe os seus planos e resultados de forma integrada, podendo realizar ações corretivas em tempo hábil, permitindo uma evolução constante do trabalho desenvolvido pelas escolas e um direcionamento para o alcance das metas estabelecidas. Pretendia também, intensificar o acompanhamento e monitoramento por parte da SEDUC e dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) perante as escolas, fortalecendo o Sistema de Educação Básica do Estado do Ceará.

O quadro a seguir apresenta o detalhamento de cada um dos instrumentos que formaram a base para a concepção da GIDE e o roteiro de etapas que cada um deles exige ao longo da sua elaboração.

## Análise de Interface

	PPP	PDE	Plano de Ação-PMMEB
	Obrigatoriedade Legal	Por adesão	Por adesão
	Eixo Central	Planejamento Estratégico	Melhoria Contínua
	Desafio Pedagógico	Caminho para gestão em todas as dimensões	Foco em resultados pedagógicos
P	Capacitação da Escola	Capacitação da Escola	Capacitação da Escola
	1. Introdução/Justificativa/Referencial Teórico	1. Preparação: sensibilização para adesão da escola; formação da equipe; estudo do manual	1. Preparação: sensibilização para adesão da escola; organização e apoio
	2. Diagnóstico (A escola que temos)	2. Análise situacional global: a) Perfil e Funcionamento b) Fatores de Eficácia c) Avaliação Estratégica - SWOT d) Fatores críticos de sucesso	2. Diagnóstico: a) Indicadores globais e estratificados pedagógicos b) Ambiente da escola (padrão mínimo 5S)
	3. Marco referencial (A escola que queremos: missão, visão e valores).	3. Visão estratégica: Missão, visão, valores e objetivos estratégicos.	3. Estabelecimento de metas finalísticas no eixo pedagógico: aprovação e abandono e metas 5S a) Metas Globais b) Metas estratificadas
	4. Objetivos gerais e específicos	4. Plano de suporte estratégico: a) Estratégias b) Metas c) Planos de Ação	4. Análise de causas para elaboração de planos de ação (diagrama de causa e efeito)
	5. Proposta Curricular Concepção de Aprendizagem por área		
	6. Mapa Curricular		
	7. Concepção da forma de avaliação da aprendizagem adotada pela escola		
C/A	8. Avaliação do Projeto	5. Monitoramento e controle	5. Acompanhamento e ações corretivas

Fonte: SEDUC, 2005

A tentativa de construir um único instrumental de gestão escolar implicou num trabalho de análise de cada um dos instrumentais, que contou com a colaboração de especialistas e de alguns sujeitos envolvidos no processo escolar. Num primeiro momento, procurou-se classificar o roteiro de etapas de cada um dos instrumentais, utilizando-se um método científico para solucionar problemas e atingir metas, denominado Ciclo PDCA<sup>10</sup>.

Este ciclo, conhecido também como ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, foi introduzido no Japão após a guerra, idealizado por Shewhart e divulgado por Deming, quem efetivamente o aplicou. O ciclo de Deming tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, como por exemplo na gestão da qualidade, dividindo-a em quatro principais passos. (Campos, 2002).

<sup>10</sup> PDCA (Plan-Do-Check-Act ou Planejar-Executar-Verificar-Agir) é um método de gestão que se caracteriza por um ciclo de ações que se repete continuamente de forma a incorporar alterações no ambiente.

O ciclo começa pelo planejamento, em seguida a ação ou conjunto de ações planejadas são executadas, checka-se o que foi feito, se estava de acordo com o planejado, constantemente e repetidamente (ciclicamente) e toma-se uma ação para eliminar ou ao menos mitigar defeitos no produto ou na execução.

Na GIDE, as etapas do ciclo estão estruturadas da seguinte forma:

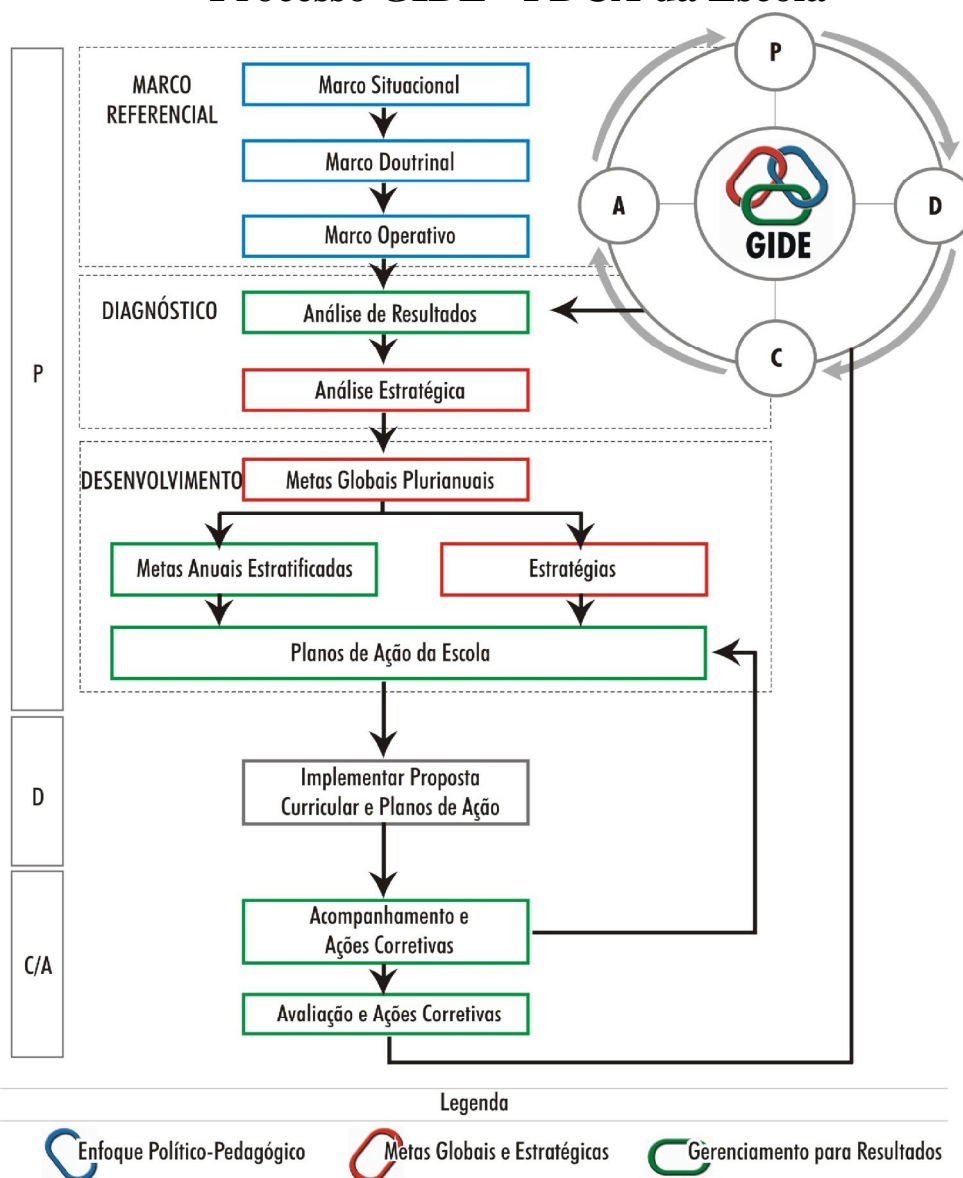
P – Planejamento e estabelecimento das diretrizes para todos os níveis escolares;

D – Implementação da proposta curricular e execução dos planos de ação;

C – Acompanhamento e verificação dos resultados alcançados;

A - Reflexão para tomada de ações corretivas e/ou padronização das melhores práticas.

### Processo GIDE - PDCA da Escola



Para compor o processo da Gestão Integrada realizou-se um estudo das interfaces dos três instrumentais (PPP, PDE e PMMEB). Foi analisado cada item que os constituía procurando manter a essência de cada um, buscando a complementaridade em torno de um único instrumental. O que se observa nessa análise é que:

- A implantação de qualquer instrumental necessita de capacitação por parte de todos que fazem à escola.
- O item 1 – Introdução/Justificativa/Referencial Teórico do PPP é mais abrangente e dá suporte teórico a construção de um projeto mais denso.
- O item 2 nos três documentos se refere ao Diagnóstico, etapa imprescindível para todo e qualquer tipo de planejamento.
- O item 3 – Marco Referencial no PPP e Visão Estratégica no PDE podem complementar-se numa mesma idéia.
- O item 4 – Objetivos gerais e específicos do PPP podem englobar o Plano de Suporte Estratégico do PDE e a Análise de causas para elaboração dos Planos de Ação do PMMEB.
- Os itens 5, 6 e 7 do PPP - Proposta Curricular e concepção de aprendizagem por área, mapa curricular, concepção da forma de avaliação da aprendizagem adotada pela escola - não se encontram presentes nos dois outros instrumentais (PDE e PMMEB), no entanto, se colocam como aspectos importantes que passam a ser incorporados a nova proposta, uma vez que dizem respeito ao cerne da escola e ao processo ensino-aprendizagem.
- Os itens – Avaliação do Projeto (PPP), Monitoramento e Controle (PDE) e Acompanhamento e ações corretivas (PMMEB) - se enquadram no ciclo PDCA nos momentos C e A, fase de verificação e intervenção. Destas abordagens, o enfoque do PMMEB que trabalha não só o acompanhamento, mas com a definição de ações corretivas tem um caráter mais abrangente e dirigido para gestão de resultados, o que o torna mais efetivo que os demais.

O resultado do trabalho foi a concepção da Gestão Integrada da Escola (GIDE) que busca a construção de único instrumento de gestão com foco na melhoria do processo ensino e aprendizagem e conseqüentemente, em resultados, procurando diminuir a dispersão de energia e talento devido ao uso de diferentes instrumentos de gestão, como também viabilizar uma melhor utilização dos recursos existentes;

acompanhamento e avaliação de planos e resultados de forma integrada; implementação de ações corretivas em tempo hábil e padronização de melhores práticas.

A GIDE está em andamento nas escolas da rede estadual do Ceará, tendo como foco:

- Enfoque político pedagógico: referencial pedagógico, definição do perfil de sociedade, educação e pessoas que se quer formar.
- Metas globais e estratificadas: estabelecidas na atividade-fim com definição de objetivos e políticas.
- Gerenciamento para resultados: elaboração de planos de ação, implementação e acompanhamento, padronização e tomada de ações corretivas.

Sua implantação nas escolas da rede pública estadual aconteceu em 2005, momento em que os gestores das escolas e dos CREDE receberam formação específica para implementação da metodologia da Gestão Integrada.

Neste mesmo ano, a GIDE foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação do Ceará - CEC, de acordo com o parecer 0722/2005 de 26/10/05, passando a ser o documento oficial nos processos de regulamentação dos estabelecimentos de ensino e de seus cursos junto ao CEC, em substituição aos Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Desenvolvimento Escolar e Planos de Ação, sem que seja dispensada a apresentação do Regimento Escolar. Ressalta-se que este regimento deve estar em consonância com todo o processo da Gestão Integrada da Escola.

A GIDE recebeu a certificação por parte do Ministério da Educação e Cultura - MEC em 07 de julho de 2006, através da assinatura do Termo de Compromisso entre a Secretaria de Educação Básica do Ceará e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), passando a ser um instrumento reconhecido pelo MEC, para toda rede de ensino do Estado do Ceará.

Como toda inovação, não se pode perder de vista a necessidade de avaliação e aperfeiçoamento, de reflexão e tomada de decisão acerca do trabalho que vem sendo realizado. O ciclo de melhoria deve ser considerado como um processo contínuo e inesgotável, onde a inteligência humana pode exercitar ao máximo a sua capacidade de otimizar processos e produtos.

A seguir estão delineadas as partes constituintes do processo da Gestão Integrada da Escola acompanhadas de algumas orientações de como deve estar estruturado o documento a ser elaborado pelas unidades escolares, conforme consta no Manual da GIDE 2005 e 2006.

### 3.4.1. Marco Referencial

O Marco Referencial é a tomada de posição da escola. É a sua referência de base, e o que ela planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, sonhos, valores, compromissos. Expressa o rumo, o horizonte, a direção que a escola escolheu. Implica, portanto, em opção e fundamentação.

Este Marco nasce como busca de respostas a inquietações de natureza filosófica, ideológica e política. A escola como instituição social desempenha funções que lhes são próprias e que os educadores que ali trabalham devem ter clareza sobre as respostas. Algumas questões podem nortear a definição do Marco Referencial, quais sejam:

- A instituição escolar tem sua existência marcada pela manutenção do *status quo* ou pela capacidade de transformação social?
- Como uma escola democrática pode efetivamente colaborar para a construção do homem participativo, crítico e atuante?
- Que modelo de sociedade é necessário construir para as novas gerações?
- Como a escola se define em relação a sua comunidade?
- Quais seus compromissos políticos, sociais, educacionais?

No Marco Referencial procura-se expressar o sentido do trabalho da escola e as grandes perspectivas para a sua caminhada no sentido de preparar as novas gerações para o exercício pleno da cidadania num Estado Democrático de Direito.

O Marco Referencial subdivide-se em 3 partes: Marco Situacional; Marco Doutrinal ou Filosófico e Marco Operativo.

*O Marco Situacional* é construído pelo olhar que os diversos sujeitos envolvidos lançam sobre a realidade que afeta a escola. Algumas questões orientam a estruturação do Marco Situacional, entre elas:

- Como a comunidade vê a escola e a sociedade atual?
- Quais os traços mais marcantes da sociedade que podem ser assimilados pela escola?
- Que sinais denunciam vitalidade e fragilidade na escola e no mundo?
- Que indicativos apontam dificuldades e resistências junto à comunidade?

O momento de elaboração do Marco Situacional demanda uma análise da realidade mais ampla na qual a escola está inserida. É importante situar, investigar o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a escola e seus agentes. Deve-

se ressaltar que neste Marco o que se pretende é uma visão geral da realidade e não uma análise da escola (esta análise deve ser feita no Diagnóstico).

Muitas vezes, ao fazer considerações sobre a realidade, a tendência mais recorrente é apontar e destacar apenas os aspectos negativos, pois são os que mais incomodam e por isso, têm mais visibilidade. No entanto, é importante fazer esforços no sentido de identificar aspectos positivos, que podem apontar caminhos e fortalecer a esperança.

Depois de uma avaliação geral da realidade, faz-se necessário apontar a visão de mundo que a escola conseguiu apreender, quais os princípios e atitudes que elegeu para formar o ser humano, que concepções e fundamentos assumiu para o processo educativo. Vale salientar que toda e qualquer postura adotada em relação a cosmovisão, a formação do ser humano e concepção de educação implica em assumir os aspectos positivos e negativos que existem em cada escolha.

*O Marco Doutrinal ou Filosófico* corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal da escola (realidade global desejada). É a proposta de sociedade, pessoa, educação que a escola assume. Aqui são expressas as grandes ambições da escola.

Toda educação se baseia numa visão de homem e de sociedade. O que ocorre freqüentemente nas escolas é que estas visões não são explicitadas, nem discutidas, podendo levar a sérias distorções na formação dos educandos, que estarão sobre influências diversas num momento precioso da construção de seu caráter e personalidade.

O processo de elaboração do Marco Doutrinal dá a oportunidade tanto de explicitação, quanto de debate e busca de um consenso mínimo sobre questões fundamentais acerca do processo educativo.

É necessário na construção do Marco Doutrinal traçar a identidade estratégica objetivando dá forma e direção ao futuro da escola. Seu processo de construção começa na identificação de onde a escola se encontra e aonde ela quer chegar, portanto, parte de uma situação real para o desenho de uma situação desejada. A busca desse ideal exige que todos os esforços da escola tenham unidade, sejam coerentes e canalizados para o objetivo de obter um desempenho superior ao atual.

A Identidade Estratégica é composta de três elementos: Missão; Visão de futuro e Valores da escola.

A *Missão* é uma declaração sobre o que a escola é, sua razão de ser, seus clientes e os serviços que presta. Ela define o que é a escola hoje, seu propósito e como pretende atuar no dia-a-dia, criando um clima de comprometimento da equipe escolar com o trabalho que a escola realiza e com o seu futuro.

A *Visão de futuro* define o que a escola pretende ser. Incorpora as ambições da unidade escolar e descreve o quadro que se quer atingir. Dá, assim, forma e direção ao futuro da escola. Uma visão compartilhada une as pessoas e impulsiona-as a buscar seus objetivos, apesar de todas as dificuldades.

Os *Valores* são as idéias fundamentais em torno das quais se constrói a escola. Representam as convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo que a maioria das pessoas acreditam. Os valores permeiam todas as atividades e relações existentes na escola e descrevem como ela pretende atuar no cotidiano enquanto busca realizar sua visão de futuro.

O exercício para definição desses três elementos precisa envolver toda a comunidade escolar, uma vez que a busca da situação desejada pressupõe um pacto colaborativo, onde a participação dos gestores, dos pais, dos alunos e da comunidade em geral é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da escola.

O *Marco Operativo* expressa o ideal específico da instituição. É a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da escola, tendo em vista a missão, visão de futuro e valores estabelecidos. Ao elaborarmos este Marco, precisamos estar atentos a sua compatibilidade com o Marco Situacional e, em especial, com o Marco Doutrinal, pois, caso contrário, pode ficar desarticulado em relação à realidade e às grandes finalidades assumidas.

Convém ressaltar, contudo, que não se trata de propor ações concretas que se vai realizar, mas de enunciar os grandes posicionamentos da escola como um todo e das pessoas que compõem seus quadros.

O Marco Operativo diz respeito a duas dimensões do trabalho escolar, que são: a Dimensão Pedagógica e a Dimensão Administrativo-Comunitária.

A *Dimensão Pedagógica* trata do processo de planejamento pedagógico, do desenho curricular, da definição do objetivo e dos conteúdos, das metodologias adotadas, do processo de avaliação da aprendizagem, da disciplina escolar, da relação professor/aluno, entre outros. Nesta dimensão a escola deverá descrever sucintamente como será realizado o trabalho pedagógico na escola tendo como referência o Marco



Doutrinal e o objetivo geral da educação, além de sua missão como escola formadora de cidadãos.

Algumas questões nortearão a escola para descrever a organização pretendida no trabalho escolar. Ressalta-se que os posicionamentos aqui adotados devem estabelecer uma relação direta com o Regimento Escolar existente na instituição.

O currículo é parte fundamental na Dimensão Pedagógica, sendo um elemento de interação entre sujeitos na busca da construção social do conhecimento. O currículo integrado tem como propósito organizar e orientar a prática pedagógica dos educadores, buscando a interdisciplinaridade como meio de se alcançar uma formação mais ampla.

É preciso considerar na organização curricular que o currículo não é um elemento neutro, ele passa uma ideologia e expressa uma cultura, portanto não pode estar separado do contexto social.

Faz-se necessária a compreensão e o compromisso da comunidade escolar com sua responsabilidade social a partir da consciência de que a proposta curricular influenciará na qualidade da educação e conseqüentemente na vida dos nossos alunos.

Para elaboração do Desenho Curricular e Definição dos Conteúdos de cada disciplina, a escola deverá consultar a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio disponível no Sistema de Acompanhamento do Desempenho da Rotina Escolar (SADRE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como as Matrizes de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

É na *Dimensão Administrativo-Comunitária* que a escola irá definir sua organização em relação aos dirigentes, aos serviços que oferece, às formas de participação dos trabalhadores, às condições de trabalho, assim como as relações internas no ambiente escolar. Além disso, é neste momento que a escola define os tipos e formas de relacionamento com as famílias e a comunidade, os modos de participação e organização dos alunos, as atividades esportivas e culturais.

A gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição (CF,1988 Art.206, VI) e LDB (Lei 9394/96 Art. 3º, VIII) vigentes e abrange cinco dimensões: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de pessoas, gestão de resultados e gestão de serviços de apoio e recursos físicos e financeiros. Estas dimensões irão subsidiar as ações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Ressalte-se aqui que a escola deve definir a importância da atuação destes organismos (Conselho Escolar, Grêmios estudantis, Associação de Pais, Congregação

de Professores), bem como, a sua interação com o Núcleo Gestor e comunidade no compartilhamento de decisões e informações. É através da participação desses organismos que poderemos garantir um maior controle social dos serviços prestados pela escola e, conseqüentemente, a melhoria da escola pública cearense.

Para elaborar a dimensão administrativo-comunitária do Marco Operativo, a escola deverá descrever algumas características que definirão a sua gestão administrativa, tendo em vista a relação estabelecida entre a escola, à comunidade e parcerias, bem como, o relacionamento do Núcleo Gestor com os Organismos Colegiados.

### **3.4.2. Diagnóstico**

O diagnóstico deve ser composto pela análise de resultados e análise estratégica. Enquanto a análise de resultados irá trabalhar com os indicadores pedagógicos e de qualidade dos serviços educacionais produzidos pela escola, a análise estratégica possibilita que a escola se avalie como um todo, por meio da análise dos fatores determinantes do ambiente escolar e pela análise das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

A análise de resultados consiste no levantamento de informações sobre a escola e dados do seu desempenho. É a localização das necessidades da escola a partir da análise da realidade e/ou do confronto com um parâmetro aceito como válido. Primeiramente, a escola precisa se identificar, e para isso deverá informar dados específicos como localização, número de alunos, docentes, salas, relação aluno/docente, organismos colegiados, entre outros.

É nesta etapa que são levantados os indicadores da escola que revelam o trabalho realizado durante o ano, observando os usuários finais e mais importantes do processo educativo - os alunos. É através da análise minuciosa e criteriosa desses indicadores que vai ser possível fundamentar e definir as metas e o acompanhamento periódico dos resultados.

Os dados mais importantes e que permitem mensurar a eficiência da escola diz respeito às taxas de aprovação, reprovação e abandono. Para que as metas sejam as mais realistas possíveis, é necessário fazer um levantamento desses indicadores, observando os três anos anteriores, e que tais dados sejam os mais estratificados possíveis.

Para coletar os resultados históricos por nível de ensino a escola deverá realizar o levantamento dos números absolutos para cada um dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono e calcular os percentuais que cada um deles representa. Importante lembrar que a soma dos três percentuais deve, necessariamente, totalizar 100%.

Para que a metas definidas sejam as mais exequíveis possíveis, é importante que, além do resultado global, calculado para cada nível ou modalidade de ensino, a escola investigue os resultados históricos por turno.

A *Distorção Idade - Série* é outro levantamento utilizado para registrar os alunos que se encontram em defasagem em relação à idade e a série cursada. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, a distorção idade - série é definida como a matrícula de um aluno com dois ou mais anos além da idade recomendada cursando uma determinada série. Este levantamento sinaliza que estes alunos deverão ter um acompanhamento diferenciado, como aulas de reforço, salas de aceleração ou outros mecanismos utilizados pela escola e respaldados pelo sistema que visem minimizar essas distorções e regularizar o fluxo escolar.

No final de cada ano, a escola deverá identificar para cada turno e série as *Disciplinas Críticas*. Uma disciplina será considerada crítica quando a média dos alunos for inferior a média de aprovação da escola. A referida média deverá estar em consonância com as diretrizes expedidas anualmente pela SEDUC e respaldada pelo Regimento Escolar. Estas disciplinas suscitarão ações específicas nos planos visando diminuir o percentual de reprovação da escola.

A Análise Estratégica também compõe a etapa de Diagnóstico. É composta por:

- Análise dos fatores determinantes de eficácia escolar e identificação de pontos problemáticos.
- Análise das forças e fraquezas (ambiente interno) e das oportunidades e ameaças (ambiente externo), expresso através da matriz denominada SWOT<sup>11</sup>.

A Análise Estratégica deve subsidiar a definição de metas de melhoria, estratégias e construção de Planos de Ação com foco em resultados.

---

<sup>11</sup>O termo SWOT é uma sigla oriunda do idioma inglês, e é um acrônimo de Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). É uma ferramenta utilizada para fazer análise de cenário (ou análise de ambiente), sendo usado como base para gestão e planejamento estratégico de uma corporação ou empresa.

A *Análise dos Fatores Determinantes da Eficácia Escolar* avalia a qualidade da escola em relação a fatores que determinam a eficácia escolar. Tais fatores são os que, se bem gerenciados, tornam a escola eficaz. Subdividem-se, didaticamente, em sete grupos:

1. Ensino e Aprendizagem; 2. Clima Escolar; 3. Pais e Comunidade; 4. Gestão de Pessoas; 5. Gestão de Processos; 6. Infra – estrutura; 7. Resultados.

A escola, no início de cada ano, deverá avaliar a sua situação em relação a todas as características. Após esta análise, é importante priorizar Critérios de Eficácia Escolar e Requisitos de forma que a escola possa concentrar seus esforços e energias em fatores/requisitos detectados como pontos problemáticos para a aprendizagem dos alunos.

Na seqüência, a escola deverá construir a sua *Análise SWOT*, analisando seu ambiente interno (forças e fraquezas), seu ambiente externo (oportunidades e ameaças) e os Pontos Problemáticos já identificados. A Escola deve priorizar os 5 aspectos mais críticos da discussão do grupo, nos quais deve concentrar seus esforços.

Os aspectos analisados trarão significativas contribuições para a compreensão dos limites e das possibilidades da escola, voltados para a construção de estratégias a serem trabalhadas ao longo da gestão visando proporcionar o atingimento das metas estabelecidas.

### **3.4.3. Desenvolvimento**

O desenvolvimento consiste no estabelecimento de metas (globais e plurianuais por nível de ensino e metas anuais estratificadas por turno) e na elaboração de planos e estratégias para o alcance das metas. As metas devem ser estabelecidas baseadas na análise de resultados (onde a escola está e onde quer chegar) e na visão de futuro que ela construiu.

Para definir as metas globais (nível de ensino), a comunidade escolar deve analisar os resultados históricos, tendo como referência o desafio definido na visão de futuro da escola, bem como, as metas definidas pela SEDUC para o Estado do Ceará. A definição destas metas deve ter o horizonte da duração da gestão do Núcleo Gestor da escola, atualmente de quatro anos.

Vale lembrar, que meta é o resultado a ser atingido no futuro e é constituída de três partes: objetivo a ser atingido, valor e prazo. Deve ser estabelecida sobre os fins, nunca sobre os meios.

A escola deve definir metas desafiadoras, mas passíveis de serem alcançadas. Para isso é feita a análise diagnóstica dos dados históricos obtidos, da situação em que se encontra a escola e aonde ela quer chegar. Essas metas precisam ser compartilhadas e perseguidas pela comunidade escolar para que todos se sintam responsáveis pelo sucesso ou não da escola.

Na escola, as metas pedagógicas são:

- Aumento da aprovação e redução do abandono.
- Melhoria dos indicadores do SPAECE.
- Aumento da aprovação em exames vestibulares, cursos técnicos e/ou concursos públicos.

A Escola deve estratificar as metas de aprovação e abandono por turno. A estratificação das metas ajuda a Escola na localização do problema para que as ações para melhoria dos resultados sejam tomadas de forma mais pontual, eficaz e os resultados possam ser melhor acompanhados.

Caso a escola verifique que os resultados dos turnos diurno e noturno são diferentes e que há especificidades em cada um deles, é interessante que ela estratifique suas metas nos turnos e que depois as consolide para obter a meta global de cada nível.

A definição de estratégias e planos deve levar em consideração a análise estratégica realizada (fatores de eficácia, forças, fraquezas, oportunidades e ameaças).

As estratégias são de natureza qualitativa, têm uma vida relativamente longa e devem ser suficientemente amplas para englobar a maneira pela qual se pretende alcançar as metas globais plurianuais da escola. As estratégias devem ser baseadas na análise estratégica da escola (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) e nos pontos problemáticos.

Para atingir metas anuais estratificadas é importante planejar, ou seja, identificar caminhos para solução dos problemas. Os Planos de Ação devem ser elaborados para o último nível de estratificação das metas anuais da escola.

No Plano também serão incluídas as ações de médio e longo prazo necessárias para se atingir às metas globais. Estas ações devem ser propostas a partir das estratégias

definidas para a escola. Em geral, deve ser seguida a regra 80 - 20, ou seja, 80% das ações devem estar focadas na meta anual e 20% no horizonte de médio e longo prazo.

As ações do plano devem ser elaboradas visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem e conseqüentemente, dos indicadores pedagógicos. Para isso, as escolas na construção de seus planos, precisam priorizar ações que causem impacto para alcançar as metas estabelecidas.

Um plano de ação bem elaborado deve conter ações concretas e articuladas com o Diagnóstico e o Marco Referencial, evitando-se assim, ações de difícil execução que pouco contribuem para o bom desenvolvimento do processo educativo. As escolas precisam inserir em seus planos, ações voltadas ao seu planejamento orçamentário anual, tendo por base os valores a serem repassadas pela SEDUC e demais instituições financiadoras. Solicitações de equipamentos e materiais devem estar voltadas ao favorecimento das atividades didático-pedagógicas.

Para elaborar o Plano de Ação a escola deve verificar também o Marco Referencial e as características com farol vermelho associadas aos pontos problemáticos<sup>12</sup> a serem trabalhados pela escola.

No Plano de Ação são colocadas contramedidas (ações, caminhos) que bloqueiam as principais causas do problema. Vale ressaltar que problema é a diferença entre a situação atual da escola e a meta estabelecida para o ano.

As causas principais do problema e suas contramedidas devem ser levantadas por meio do *Brainstorming* (vide Anexo 2).

O Plano de Ação deve perpassar pelas cinco áreas especificadas a seguir:

### **1. Gestão Pedagógica**

- **Foco da Análise:**
- O processo de ensino aprendizagem
- **Itens a serem observados:**
- Proposta curricular;
- Objetivo de cada área, disciplina de acordo com PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e RCB's (Referenciais Curriculares Básicos);
- Tempo pedagógico;
- Organização do trabalho docente (planejamento e metodologia);
- Estratégias de ensino e recursos pedagógicos;

---

<sup>12</sup> Os Pontos Problemáticos são identificados na Análise dos Fatores de Eficácia escolar realizado anteriormente pela escola.

- Sistema de avaliação de aprendizagem;
- Instrumentais utilizados pela escola para avaliação de aprendizagem;
- Taxa de aprovação, reprovação e abandono;
- Calendário - total de dias letivos, sábado de estudo, de recuperação de aulas e planejamento;
- Diários de classe, registro dos conteúdos e fechamento dos mesmos;
- Projetos pedagógicos desenvolvidos.

## **2. Gestão Participativa**

- **Foco da Análise:**

- A Gestão Participativa e Controle Social

- **Itens a serem observados:**

- Canais de comunicação (fluxo e sistema de comunicação);
- Parcerias com outras instituições;
- Clima escolar;
- Relação do Núcleo Gestor e demais segmentos escolares;
- Envolvimento dos Organismos Colegiados na tomada de decisões e ações;
- Estratégias de atuação dos Organismos Colegiados na gestão escolar.

## **3. Gestão de Pessoas**

- **Foco da Análise:**

- O cumprimento das ações administrativas.

- **Itens a serem observados:**

- Assiduidade e pontualidade dos profissionais (instrumentos de monitoramento da frequência);
- Relações interpessoais;
- Formação continuada dos gestores, professores, funcionários e organismos colegiados;
- Compromisso da equipe escolar com as metas e ações estabelecidas;
- Normas e regulamentos escolares;
- Clima e relacionamento;
- Funções docentes.

## **4. Gestão de resultados**

- **Foco da Análise:**

- O processo de ensino aprendizagem e seus resultados

- **Itens a serem observados:**
- Resultados da aprendizagem – Resultados históricos / SPAECE / SAEB;
- Grau de satisfação do usuário;
- Implementação de programas e projetos voltados para resultados;
- Estabelecimento de altos padrões de ensino.

#### **5. Gestão de Serviços de apoio e recursos físicos e financeiros**

- **Foco da Análise:**
- O exame da aplicação dos recursos públicos
- **Itens a serem observados:**
- Gestão financeira;
- Aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros;
- Fluxo de atendimento;
- Implementação dos Programas pelo Estado, União e outros;
- Uso e conservação do patrimônio escolar, equipamentos, tombamento;
- Merenda escolar, cardápio e adequação do armazenamento da merenda;
- Transparência e planejamento no recebimento e aplicação dos recursos;
- Organização do ambiente físico - escolar.

#### **3.4.4. Acompanhamento**

O acompanhamento do processo da Gestão Integrada da Escola por parte dos órgãos dirigentes como SEDUC e CREDE dar-se-á por intermédio de instrumentais próprios para verificar e acompanhar a eficácia da implementação e desenvolvimento da GIDE, bem como, os resultados produzidos pelas unidades escolares. Nesse momento, os técnicos que acompanham as escolas deverão propor intervenções pedagógicas e gerenciais com o fito de assessorar o trabalho desenvolvido, proporcionando uma possibilidade de melhoria do processo e dos resultados escolares. O acompanhamento deve ser realizado bimestralmente pelos técnicos do CREDE e da SEDUC e diariamente pelas escolas.

Para essa finalidade serão utilizadas as seguintes ferramentas de acompanhamento:

#### **1 - Roteiro de Verificação**



Este roteiro avalia a consistência da GIDE das escolas em todas as fases do PDCA. É aplicado pela equipe GIDE e os técnicos do CREDE (porém o CREDE consolida os resultados das escolas, verificando o cumprimento dos itens prioritários e a eficácia, ou seja, como os itens estão sendo realizados). Este procedimento é utilizado para que a escola ajuste o documento e realize o acompanhamento da escola de acordo com o método pedagógico e de gestão proposto e aceito pela comunidade escolar.

## **2 - Relatório de Três Gerações dos Planos de Ação**

O relatório das três gerações (R3G) é elaborado bimestralmente pelas escolas com o intuito de verificar o gerenciamento e a execução do plano de ação proposto. Avalia a implementação das ações do plano e a análise da sua eficácia, propondo ações corretivas, caso necessário. Vale ressaltar que deve ser elaborado um relatório para cada plano de ação. Este relatório é analisado pela equipe do CREDE nas visitas bimestrais as escolas.

## **3 – Qualidade dos Serviços Educacionais (Padrão Mínimo 5S)**

É um roteiro de avaliação, utilizado para verificar a qualidade do ambiente escolar com o objetivo de fornecer um referencial deste ambiente para que a escola possa, através de auto-avaliações periódicas, gerenciar suas melhorias, considerando o diagnóstico realizado. As escolas aplicam (avaliação interna) e os técnicos dos CREDES analisam (avaliação externa) através da Qualidade dos Serviços Educacionais.

## **4 - Painel de Gestão à Vista**

Para dar visibilidade aos dados históricos e outras informações relevantes de serem divulgadas, a unidade escolar deve construir seu Painel de Gestão à Vista. Ele deve ser constituído por um conjunto de dados que permita à comunidade escolar acompanhar e analisar os resultados da escola. O painel deve ser colocado em local de fácil acesso para que todos possam contribuir para a execução das ações, evitando assim, a ineficácia de um planejamento guardado na gaveta.

Este Painel deve apresentar a Gestão Integrada da Escola contendo as principais informações, como:

- Marco Referencial da Escola:
  - Dados gerais da Escola;
  - Quadro síntese por marco.
- Resultados e metas da Escola
  - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono;
  - Metas estabelecidas;
  - Gráficos de acompanhamento dos resultados.
- Estratégias e planos de ação para atingir as metas.

## **5- Resultados por turma/disciplina/SADRE**

O Sistema de Acompanhamento do Desenvolvimento e da Rotina Escolar – SADRE possibilita que as escolas, CREDEs e SEDUC acompanhem o desempenho dos alunos por série, turma e disciplina, proporcionando uma visualização da situação das disciplinas críticas em cada série, visando possibilitar um assessoramento mais centralizado e eficaz.

Após apresentar a concepção e estruturação da GIDE, faz-se necessário uma investigação mais aprofundada para averiguarmos os desdobramentos que este instrumento tem proporcionado à estrutura e funcionamento do sistema educacional das escolas públicas do Ceará, o que se constitui como objeto do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4 – O PLANEJAMENTO NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

*Mas se cortar o pé de juazeiro  
menina não chore  
se matar o sabiá num chore, não  
pois 'inda resta o sol  
banhando o rio  
cedo no roçado  
inda tem ruçara pra nos inquietar...*

(Eugênio Leandro)

No capítulo anterior, abordou-se a concepção e estruturação dos instrumentais de planejamento utilizados pelas escolas cearenses entre os anos 2004-2006. Este capítulo é dedicado à pesquisa realizada junto à comunidade escolar e pretende averiguar e analisar como se deu o desenvolvimento do planejamento no contexto da escola nos anos supracitados.

Tomamos como base documental nas unidades escolares, os instrumentos de planejamento utilizados nos últimos anos, que são: Projeto Político Pedagógico (PPP); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) e mais especificamente, a Gestão Integrada da Escola (GIDE).

O universo da pesquisa de campo foi constituído por quatro escolas estaduais de ensino fundamental e médio. Duas encontram-se localizadas na cidade de Fortaleza e duas no município de Maracanaú, assistidos no período 2004-2006 pelo CREDEFOR e CREDE 1, respectivamente. Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas com o Diretor, o Coordenador Pedagógico, o professor membro do Conselho Escolar e um estudante. Realizamos ainda entrevistas com quatro técnicos que participaram, nas instâncias SEDUC e CREDE, dos processos de organização, acompanhamento e monitoramento dos instrumentais de planejamento utilizados em nossas escolas.

#### 4.1. O Trabalho Técnico no Sistema Macro (SEDUC/CREDE)

Cabe a Secretaria da Educação Básica e aos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), o acompanhamento e assessoramento técnico a todas as escolas pertencentes à rede estadual de ensino, assegurando a operacionalização sistemática da proposta educativa em curso. Para isso, encontram-se nesses órgãos técnicos qualificados para integrar e coordenar as políticas públicas junto às escolas estaduais. Esta função encontra-se alinhada com um dos níveis de abrangência do planejamento citado por Vasconcelos (1995) que diz respeito ao Planejamento do Sistema de Educação, responsável pela implantação das grandes políticas públicas adotadas no campo educacional.

Nessa perspectiva, procuramos averiguar como se deu o trabalho técnico de implementação e monitoramento dos instrumentais de planejamento utilizados nas escolas públicas cearenses entre os anos 2004 e 2006.

No que se refere ao PPP, não encontramos registros escritos de acompanhamento técnico às escolas. Estas, elaboravam sua proposta pedagógica com alguma orientação verbal quando nos encontros do SAP<sup>13</sup> (Sistema de Acompanhamento Pedagógico) ou por intermédio de uma cartilha elaborada pela SEDUC, no entanto, não havia instrumentais de monitoramento ou mesmo registro de acompanhamento ao PPP das escolas pelos técnicos do sistema.

Em relação ao PDE, percebemos que houve um maior controle por parte da SEDUC e CREDE das ações desenvolvidas pelas escolas, visto que estas precisavam elaborar corretamente o documento, sob pena de não ser contemplada por recursos advindos do Programa Fundescola, fato que levou os gestores escolares a priorizarem o PDE em detrimento ao PPP.

*O PDE foi instituído nas escolas cearenses a partir do ano 2000, quando houve uma capacitação para os gestores escolares e logo em seguida sua elaboração pelas escolas. Os técnicos da SEDUC eram acompanhados por dois consultores do MEC/FNDE que também prestavam apoio aos técnicos dos CREDEs para que estes, nas visitas*

---

<sup>13</sup> O Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) foi implementado no Ceará em 1996 com o objetivo de acompanhar as ações da gestão e de ensino com vistas a detectar, ao longo do tempo e de modo permanente, os pontos fortes, porém passíveis de incentivo e aperfeiçoamento, bem como os pontos falhos das ações educacionais não atingidos pelas estratégias de melhoria da qualidade do ensino, revendo e aperfeiçoando as demais ações e adequando-as ao sucesso do processo ensino-aprendizagem. (SEDUC/CDTP, 1996, p.5)

*mensais às escolas, orientassem como deveria ser construído o PDE. Havia também, encontros por região nos CREDEs para tirar dúvidas e corrigir o documento junto com os gestores. As escolas solicitavam bastante a ajuda dos técnicos para não correrem o risco de perderem os prazos estipulados e assim, não serem contempladas com os recursos do Fundescola. (R -Técnica SEDUC).*

*A implantação do PDE, nas escolas estaduais e municipais, se deu de forma gradual. No primeiro momento sempre acontecia uma capacitação realizada entre técnicos do FUNDESCOLA, SEDUC, técnicos das Secretarias Municipais e representantes das escolas. O acompanhamento se deu através de um cronograma de atendimento às escolas, para correção dos instrumentais, momentos para discutir algumas dúvidas, dar novos encaminhamentos e oportunizar a troca de experiências. (G-Técnica CREDE).*

Percebemos pelos depoimentos que havia toda uma estrutura na SEDUC, CREDEs e Secretarias Municipais de Educação (SME) para operacionalizar o PDE nas unidades escolares, acarretando conseqüentemente, uma maior valorização e dedicação deste frente ao PPP, além do estímulo que trazia o PDE em assegurar recursos financeiros às escolas.

Quanto ao Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), que chegou ao Ceará em 2001 com o objetivo de melhorar o ambiente físico das escolas públicas estabelecendo padrões de adequação e qualidade e melhorar a gestão escolar através da incorporação de conhecimentos e ferramentas de planejamento gerencial, o apoio técnico por parte do sistema macro era dado especialmente às escolas-piloto, inclusive com a assistência presencial das consultoras da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG).

*Desenvolvemos o PMMEB inicialmente em dezesseis escolas-piloto situadas em Fortaleza. Estas contavam com o apoio técnico por parte da SEDUC, CREDE e FDG. Havia acompanhamento sistemático das ações do programa com todas as orientações necessárias para uma boa execução pelas escolas. Além das escolas-piloto, todas as unidades escolares foram estimuladas a fazerem parte do programa, tanto que a partir de 2002, praticamente todas as escolas do Ceará já estavam trabalhando com o PMMEB e usufruindo de seus benefícios. (M-Técnica SEDUC).*

No que concerne ao trabalho realizado pela GIDE, ainda encontramos facilmente técnicas na SEDUC e CREDE que possam esclarecer como se deu todo o processo de

implementação e acompanhamento deste processo, visto ainda ser recente sua implantação. Havia desde março de 2005 até meados de 2007 uma equipe na SEDUC lotada na Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional (COGED)<sup>14</sup> composta de sete técnicas e uma supervisora para acompanhar e assessorar a GIDE nos vinte e um CREDEs até então existentes. Ressalto aqui a participação da autora desta pesquisa, enquanto supervisora da GIDE, em todo processo de concepção, implementação e monitoramento deste documento ocorrido entre os anos 2005-2006. Atualmente, não existe um grupo que responda por esse documento na SEDUC, pois o mesmo passou o ano de 2007 em análise pela nova gestão que assumiu a Secretaria de Educação no atual governo de Cid Gomes.

O sentimento percebido pelas técnicas que acompanhavam a Gestão Integrada na SEDUC e CREDE entrevistadas é que se interrompeu um processo que vinha amadurecendo nas escolas e que estava começando a organizar a rotina escolar em prol da melhoria do processo de aprendizagem.

*No começo, foi difícil a aceitação da GIDE pelas escolas e até mesmo pelas CREDEs e aqui na SEDUC, mas com o passar do tempo e com a seriedade do trabalho realizado pela equipe, a GIDE foi ganhando espaço e simpatia da maioria dos gestores, pois estes passaram a entender a GIDE como um instrumento que vinha para auxiliar o trabalho da escola, organizando a rotina para a melhoria da aprendizagem e o atingimento de metas. (W-Técnica SEDUC).*

*Com relação à implantação da GIDE, os técnicos do Núcleo de Gestão, Ensino e Financeiro e diretores escolares, participaram de uma capacitação, realizada pela SEDUC em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial - INDG e a Fundação BRAVA, em maio de 2005. A SEDUC elaborou um calendário de elaboração da GIDE pelas escolas estaduais, com acompanhamento sistemático das equipes da SEDUC e CREDE. O Núcleo Regional de Articulação e Gestão da CREDE era responsável pelas visitas às escolas para aplicação dos instrumentais de verificação, fazendo os encaminhamentos necessários. (G-Técnica CREDE).*

Ainda em relação à aceitação da GIDE pelas escolas, a técnica da CREDE coloca como se deu em Maracanaú o processo de implementação da proposta pelos gestores escolares:

---

<sup>14</sup> A COGED era uma das quatro Coordenadorias existentes na SEDUC no período 2003-2006, sendo responsável pela operacionalização de programas e projetos induzidos pela Secretaria na área de gestão para toda rede de ensino público do Estado do Ceará.

*Como toda proposta de mudança, no começo as pessoas ficam um pouco assustadas. Principalmente levando-se em consideração que as escolas já vivem numa roda viva, em que as demandas são grandes e os recursos humanos escassos. O primeiro momento da capacitação, com muitas informações e prazos curtos para a elaboração do documento, fez florescer um certo receio de não se conseguir atender às demandas em tempo hábil. As resistências foram mais sentidas a partir das visitas às escolas. Mas não chegou a ser geral. Alguns gestores, por não conseguirem trabalhar em equipe, centralizam os processos, e por consequência, sentem muitas dificuldades na realização das atividades e sentem-se sempre sozinhos. Alguns, só acham importante elaborar um documento desse porte se estiver atrelado à vinda de recursos para a escola. Mas grande parte das escolas vestiram a camisa, por entenderem que o documento veio simplificar o trabalho realizado pela escola, com o objetivo da escola melhor se organizar, para conseguir alcançar os objetivos a que se propõe. (G-Técnica CREDE).*

Mesmo recebendo apreciação positiva por parte de quem está no sistema macro, a GIDE foi objeto de grandes críticas por quem estava na escola, especialmente pela forma como foi concebida inicialmente, onde a equipe gestora não teve opção de escolha para continuar trabalhando com o PPP, o PDE e o PMMEB. Some-se a isso o curto espaço de tempo dado para elaboração de um documento que se propunha a abranger todas as fundamentações e ações estruturantes presentes nos documentos de planejamento ora trabalhados nas escolas.

Nos tópicos a seguir, analisaremos com mais detalhes a dinâmica de cada uma das escolas pesquisadas frente a esses instrumentais, tecendo maiores considerações a Gestão Integrada da Escola por ser o documento ainda mais presente na realidade destas escolas, especialmente pelo período em estudo (2004-2006).

#### **4.2. Escola de Ensino Fundamental e Médio Bulgari**

A EEFM Bulgari situa-se na região metropolitana de Fortaleza, possuindo ótimas condições físicas com catorze salas de aula, uma ampla biblioteca, laboratórios de ciências e informática e uma quadra esportiva coberta. Em 2007 tinha 856 alunos matriculados, sendo 527 no Ensino Médio assistidos por 42 professores no total. O núcleo gestor é composto por quatro membros: Diretora, Coordenadora Pedagógica, Coordenadora de Gestão e Secretária, estando todos no primeiro mandato na escola. A diretora atual não participou do pleito eleitoral em 2004, momento em que a eleição na

escola foi impugnada devido ao fato de não ter obtido o quórum, ou seja, 50% mais um dos votos dos alunos cadastrados. A mesma assumiu o cargo em 2005, tendo sido indicada em lista tríplice após processo de seleção e entrevista.

Na escola, o documento de planejamento utilizado desde 2005 é a GIDE. A escola tinha elaborado o PPP e o PDE na gestão anterior, mas estes se encontram em uma caixa de papelão arquivados num armário ainda aguardando que a Coordenadora Pedagógica anterior venha buscá-los, pois a atual coordenadora entende que estes são documentos pessoais da antiga gestão, segundo seu relato:

*Sei que a escola tem PPP e PDE, pois quando arrumei os papéis assim que cheguei aqui, localizei alguns deles que estão até hoje aguardando no armário que a ex-coordenadora venha pegá-los junto com outros documentos pedagógicos da gestão passada, mas nunca ninguém apareu para buscá-los. Lembro bem que são vários PDEs. (M-Coordenadora Pedagógica).*

Observamos pela fala da coordenadora que esta não considera ser da instituição escolar os documentos elaborados na gestão anterior, fato é que ela não tem informação alguma sobre estes instrumentos de planejamento elaborados pela escola, não tendo sequer feito um estudo ou tomado como ponto de partida para seu conhecimento sobre a realidade da unidade escolar.

Quando conseguimos acesso aos referidos documentos após uma longa espera, pudemos constatar a fragilidade na construção dos mesmos. O PDE elaborado para ser executado em 2004 mais parecia uma colcha de retalhos com formulários soltos e desconexos, denunciando um trabalho aligeirado, sem indícios de discussões coletivas. O PPP sequer foi localizado e não há qualquer preocupação da escola com esta ausência, visto os gestores considerarem que a GIDE substituiu inteiramente este espaço, não havendo consciência da importância do documento pelo menos como resgate histórico da escola.

Quando falamos no PMMEB, nenhum dos entrevistados sabia do programa, mas quando referimo-nos ao 5S, a diretora saltou dizendo: “O 5S é um programa maravilhoso, foi através dele que conseguimos acabar com as pixações nos muros da escola, até hoje tenho os cartazes que vieram de Minas Gerais.” Quanto ao acompanhamento a este programa, a mesma afirma: “nunca fomos acompanhados por



ninguém, a SEDUC e o CREDE só passaram a visitar a escola quando assumiu a gestão da professora Sofia.” (C-Diretora).

Atualmente, os momentos de planejamento são realizados mensalmente no primeiro sábado de cada mês, com a participação do setor pedagógico, professores e Centro de Multimeios. O registro é feito em ata com a assinatura de todos os presentes. Normalmente, inicia-se com um momento globalizado, onde a coordenação dá os informes à cerca do período e junto com a equipe do multimeios apresenta os projetos a serem trabalhados pela comunidade. Em seguida, a congregação de professores é dividida por modalidade de ensino para planejar suas atividades por área de estudo.

Nesses momentos, não é utilizada a proposta pedagógica ou curricular como parâmetro para o planejamento do professor. A GIDE depois de elaborada, não é mais objeto de consulta no sentido de nortear os planos a serem desenvolvidos na escola.

*Sabe o que mais me entristece na escola é que os professores não querem nem saber da GIDE nos planejamentos. Eu posso passar com ela na cara deles que eles nem olham. Aí fica um documento super importante sem utilidade alguma pelos professores. Eles acham que a GIDE só serve para prestar contas com a SEDUC e que eles não têm tempo de examinarem o documento depois de elaborado. Até que no momento de elaboração da GIDE houve uma excelente participação por parte de todos os segmentos da escola, mas depois disso... (M-Coordenadora Pedagógica).*

Observamos que o processo de planejamento nesta escola é abstrato, mecânico, desprovido de sentido. Aquilo que é discutido e pensado coletivamente perde toda força na medida em que as ações propostas são esquecidas e renegadas pela comunidade escolar, configurando-se em um planejamento acrítico e ineficaz, distante do ideal projetado.

No tocante a aceitação da GIDE e seu desenvolvimento e aplicabilidade na escola, observamos que houve pouca resistência no seu processo de elaboração, no entanto, ainda observa-se um grande distanciamento das ações propostas no documento e sua efetiva realização. Os professores e estudantes não sabem se as ações constantes no documento estão sendo realizadas e menos ainda se estas estão tendo impacto nos resultados de aprendizagem ou nas metas estabelecidas.

*A proposta da GIDE foi recebida com bastante expectativa seguindo as orientações da SEDUC no sentido de realizar todas as etapas para a*

*construção do documento, envolvendo toda a comunidade escolar. (A-Professor).*

*A resistência para aceitação do novo é uma característica nata do ser humano. Quando as mudanças são na área da educação, ela toma uma forma mais polêmica e o que mais se houve é que essas mudanças ocorrem de cima pra baixo, que não contemplam as perspectivas dos educadores e que o que de fato muda mesmo é só o nome do projeto, no dia-a-dia, tudo acontece como antes. No entanto, a participação da escola foi boa, mas percebemos que a forma urgente, urgentíssima e sem o tempo ideal para o amadurecimento das dicurssões, termina comprometendo o que deveria avançar e elas acontecem muito mais nos documentos escritos do que na prática cotidiana. É importante salientar, que as mudanças serão percebidas a longo prazo, porque tudo é um processo. Esperamos enquanto educadores colocarmos a educação cearense no mais alto grau de confiabilidade, resgatando o que ela nunca deveria ter perdido, a credibilidade. (C-Diretora). (Grifos meus).*

Quando tocado no assunto do acompanhamento técnico-pedagógico por parte do CREDE e SEDUC, evidencia-se certa insatisfação na maneira como são conduzidos esses momentos. Ainda é marcante a sensação de fiscalização e cobrança por parte do sistema, quase não é expresso o sentimento de real colaboração e assessoria que deveria ser a essência desse trabalho.

*O apoio por parte da SEDUC e CREDE ao meu ver é um pouco ditatorial, são jogadas as informações na escola e não há suporte humano para dar seqüência a tantas novidades, ficando tudo a meio caminho andado e as responsabilidades jogadas de um pólo a outro sem seqüência aos objetivos das propostas. A minha sugestão para uma melhor assessoria é que houvesse mais recursos humanos na escola para dar suporte ao andamento dos projetos e que diminuíssem a burocracia financeira para que com mais dinheiro a escola tivesse autonomia e poder aquisitivo para realizar grandes ações e elevar o status da escola pública. (A-Professor). (Grifos meus).*

A fala do professor ilustra bem a insatisfação com a sobrecarga de trabalho lançada sobre a escola, onde inúmeros projetos, programas e outras ações pontuais são solicitadas para serem desenvolvidas no ambiente escolar, sem o aporte necessário a suas execuções e sem planejamento prévio. Todo esse redemoinho de atividades acaba por tirar a escola do seu foco maior, comprometendo inclusive o cumprimento dos duzentos dias letivos com pelo menos quatro horas diárias reservadas à aprendizagem.

Ainda sobre a relação Escola-CREDE-SEDUC, outros depoimentos confirmam a inoperância do sistema na sua função de real assessoramento.

*Poderia ser melhor, mas entendo que o quadro de profissionais para atender essa demanda é insuficiente e vejo que falta um planejamento mais eficiente, senão vejamos: quando tem um técnico falta o transporte, quando tem o transporte falta o técnico e assim, aquele apoio que a escola tanto precisa deixa a desejar. Porém, avalio que as intenções são boas e que a forma de acompanhar a escola também mudou para melhor. (C-Diretora).*

*Pequeno na sua forma de condução e solução de algumas situações de ordem pedagógica (evasão e aprovação), grande na cobrança de estatísticas e resultados que nem sempre são fededignos. Seria de grande valia se os técnicos da SEDUC fossem divididos por escolas para experienciar suas vivências e fazer dos planejamentos escolares seus indicadores de sucesso. Os professores sentem muito a ausência da SEDUC e CREDE dentro das escolas, mas não para cobrar e sim para oferecer. (M-Coordenadora Pedagógica). (Grifos meus).*

Na fala da coordenadora, evidenciamos um sentimento muito presente na escola. Todos esperam ser ajudados com idéias novas, criativas e que facilitem o trabalho dos agentes escolares, e principalmente, anseiam receber respostas às reivindicações postas. Muitos acreditam que os representantes do sistema têm autonomia e competência para dar todas as respostas administrativas e financeiras que tanto inquietam as escolas. Como na maioria dos casos, os técnicos não apresentam soluções aos problemas devido as limitações também presentes nessa função, especialmente no que se refere às decisões estruturais que ficam restritas a um pequeno grupo de gestores na SEDUC, essa relação acaba ficando desacreditada.

Quanto à relação dos alunos com o planejamento escolar, observamos nas duas entrevistas realizadas nesta escola que estes ainda estão a margem de todo processo, visto que não conhecem os instrumentos utilizados pela escola e pouco sabem da dinâmica desenvolvida no universo escolar.

*Eu não sei o que significa PPP e PDE. A GIDE eu sei que tem no painel de gestão a vista com os dados da escola, mas não sei como foi feita, nem por quem. (Y-Aluna).*

*O PPP, PDE e GIDE são planos de gestão. Foram feitos alguns ajustes e criaram a GIDE, que é mais completa. Sei que os professores e a direção é que fizeram esses planos nas reuniões. (P-Aluno).*

Embora os alunos entrevistados não tenham conhecimento sobre os instrumentais de planejamento utilizados pela escola, muito menos a essência destes, eles colocam que gostam do funcionamento da escola e da forma organizada que tem a diretora. Dizem receber da escola as condições necessárias para terem uma vida melhor no futuro.

No intuito de melhor visualizarmos os resultados de aprendizagem da EEFM Bulgari, expomos a seguir os indicadores pedagógicos de aprovação, reprovação e abandono dos anos 2004 a 2007, incluindo os resultados do SPAECE<sup>15</sup>.

### **RESULTADO GLOBAL DOS ANOS: 2004, 2005, 2006, 2007 e SPAECE**

Ensino Fundamental	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	162	77,5	05	2,4	42	20	209	100
2005	128	70	12	6,6	42	23	182	100
2006	213	67	29	09	78	24	320	100
2007	263	80	43	13	23	07	329	100

Ensino Médio	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	438	59,3	84	11,4	216	29,3	738	100
2005	387	52,9	84	11,5	261	35,6	732	100
2006	325	45,2	86	11,9	309	42,9	720	100
2007	404	77	82	15	41	08	527	100

SPAECE	Escola		Estado		Nível Desejado	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
2004-EF	209,9	233,1	204,4	224,1	+ 275	+350
2006-EF	220,6	231,8	218,2	227,9	+ 275	+350
2004-EM	258,7	278,8	230,4	255,2	+375	+400
2006-EM	264,2	269,5	237,8	256,7	+375	+400

Fonte: EEFM Bulgari, 2007

<sup>15</sup> A implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, contribuiu para o reconhecimento da necessidade da criação de um sistema próprio de avaliação do rendimento escolar no Ceará. Em 1992, foi implantado o **Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará** (SPAECE) com o objetivo de avaliar o rendimento escolar dos alunos da rede pública nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, mediante uma escala de desempenho composta por vários níveis de proficiência, cada um correspondendo a determinadas competências e habilidades que os alunos devem ser capazes de demonstrar.

Ao analisarmos os dados acima, observamos que houve ao longo dos anos em estudo um aumento no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e um decréscimo de matrículas no Ensino Médio. Estes dados seguem na contramão da tendência da rede estadual de ensino, que trabalha numa perspectiva contrária, já que ao município centrou-se a assistência ao fundamental, ficando o médio na responsabilidade do Estado, conforme preconiza o FUNDEF desde 1998.

*No campo educacional, de modo particular a partir da vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF-1998), o Estado vem vivenciando um processo de aceleração da municipalização do ensino fundamental. (CEARÁ, 2004, p.18).*

Quanto aos resultados do SPAECE, observamos que a escola obteve em 2006 uma melhoria na escala de desempenho em Língua Portuguesa em ambos os níveis de ensino ao compararmos com 2004. No entanto, aconteceu o processo inverso em relação à disciplina de Matemática que apresentou uma queda significativa, especialmente no Ensino Médio. Vale ressaltar que os níveis alcançados pelos alunos da EEFM Bulgari, embora se encontrem acima da média do Estado, localizam-se em uma escala bem aquém do desejado, estando os alunos da 3ª série do EM com um nível abaixo do esperado para os alunos da 8ª série do EF.

Ainda sobre os indicadores de aprendizagem da Escola Bulgari, um dado bastante relevante e merecedor de análise foi à elevação significativa da aprovação e especialmente, a queda brusca do percentual de abandono em 2007. Segundo a Coordenadora Pedagógica, isso foi reflexo do trabalho realizado junto às famílias dos estudantes faltosos desde o início do ano letivo.

Para entendermos melhor essa intervenção, procuramos a Coordenadora de Gestão para sabermos como se desenvolveu esse trabalho. A mesma falou com muito entusiasmo sobre esse avanço:

*A escola tinha um grande número de evasão e nós precisávamos rever nossa prática. Passamos a analisar e refletir mais cada ação proposta. A GIDE de certa forma propiciou essas análises, mas não tínhamos conseguido sem a ajuda dos pais e do nosso apoio pedagógico, felizmente temos uma supervisora e uma orientadora educacional, figuras raras no sistema, que não mediram esforços no sentido de não*

*deixarmos mais nossos alunos se evadirem. E deu certo!* (L-Coordenadora de Gestão).

Ainda é prematuro afirmarmos que o planejamento escolar interfere diretamente nos resultados de aprendizagem, mas observamos que toda iniciativa quando bem planejada, executada e acompanhada é capaz de colher excelentes resultados. O entusiasmo percebido na Coordenadora de Gestão trouxe a tona o já estava por desanimar, a crença de que sempre é possível revertermos situações desfavoráveis e abriremos caminhos para uma caminhada mais promissora e feliz. Para isso, vale o brilho nos olhos, a crença, o engajamento e o compromisso de quem quer acertar.

#### **4.3. Escola de Ensino Fundamental e Médio Lírio**

Situada na zona urbana de Fortaleza, a EEFM Lírio possui oito salas de aula, um laboratório de informática, Centro de Multimeios e uma quadra esportiva coberta. Seu ambiente físico é bastante conservado e agradável, com pequenos jardins espalhados pela escola, o que a torna bem acolhedora. Em 2007 a escola passou a funcionar somente com o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 622 alunos matriculados e 31 professores em regência de sala de aula. No ano aludido, a escola começou um processo de municipalização, que se estende até hoje, não havendo ainda formalização escrita por parte das instâncias Estado e Município. Seu núcleo gestor é composto pela Diretora, Coordenadora Pedagógica e Secretária, estando somente a Diretora em seu primeiro mandato.

Ao analisarmos os documentos de planejamento construídos na unidade escolar, percebemos que houve por parte do núcleo gestor um grande zelo e valorização destes. A escola tinha seu PPP construído em 2004 e atualizado em 2006, mesmo já tendo nesse período elaborado a GIDE. O PDE também fora feito em 2004, momento em que a escola foi contemplada com recursos advindos do Programa Fundescola, recebendo R\$ 6.200,00 para ser gasto no desenvolvimento das ações constantes no plano de ação, sendo 40% destinados a despesas de capital e 60% para custeio.

*A transferência de recursos diretamente para a escola é feita com base no número de alunos do ensino fundamental, indicado no censo escolar do ano anterior, considerando a seguinte escala: de 200 a 500 alunos,*

*R\$ 6.200,00; de 501 a 1000 alunos, R\$ 10.000,00; de 1001 a 1500 alunos, R\$ 12.000,00; acima de 1500 alunos R\$ 15.000,00. ( Sobrinho, 2001, p. 23).*

Ficou evidenciada a credibilidade dada aos instrumentais de planejamento pelo cuidado demonstrado pela Coordenadora Pedagógica e pelo teor constante nos referidos documentos. O PPP trás toda uma discussão filosófica e metodológica com fundamentação teórica bem relatada e definida. O PDE e a GIDE também estavam bem elaborados, dentro dos parâmetros exigidos pelo FNDE e SEDUC. Observamos ainda que houve um resgate histórico e conteudístico do PPP e PDE quando da construção da GIDE, pois esta trazia muitos elementos presentes nos outros dois documentos, apenas com algumas atualizações.

No que se refere ao PMMEB, a EEFM Lírio desenvolveu este programa em 2001 e 2002 em parceria com técnicos da FDG, SEDUC e CREDE. Todos os registros ainda encontram-se na escola, são questionários, formulários e relatórios bimestrais das ações executadas pela comunidade escolar. Inicialmente os referidos técnicos apresentaram o programa para os professores e funcionários visando envolver todos na melhoria dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono, bem como, reduzir as despesas de água, luz e telefone, evitando o desperdício e ainda, melhorar a utilização do ambiente físico, liberando espaços para melhor otimizá-los.

*Na época, realizávamos a técnica do Brainstorming com representantes de todos os segmentos. Tinha pais, alunos, professores e funcionários, cada um votava com umas papeletas nos problemas prioritários para serem atacados na escola. Daí, saíam as ações para serem postas no plano que a escola iria desenvolver conjuntamente. A cada mês era feito um relatório para saber se as ações tinham sido executadas ou não. (M-Coordenadora Pedagógica).*

Atualmente, o planejamento da escola acontece no primeiro e terceiro sábado de cada mês. O primeiro para planejamento pedagógico e outro para estudo. No planejamento pedagógico constrói-se o projeto do mês ou atividade temática, apresenta-se o cronograma das atividades pedagógicas relacionadas às datas e temas atuais e o plano mensal que é entregue a coordenadora pedagógica para acompanhamento das atividades de sala de aula. Nesse momento, também se realiza o planejamento geral da escola. Como registros encontramos a frequência dos participantes e o livro de atas relatando esses momentos.

Quando questionamos aos sujeitos da escola sobre o conhecimento e a relevância dos instrumentais de planejamento utilizados, tivemos os seguintes depoimentos:

*Sou professora há 24 anos e todo tempo acontecem mudanças na educação. Sei que esses últimos anos tivemos PMMEB, PDE, GIDE que para mim, quase tudo era a mesma coisa, mas todo início de ano na semana pedagógica estamos nós re-elaborando esses documentos. (P-Professora).*

*Os professores andam meio cansados com tanta novidade de instrumentais e isso acaba tirando um pouco o objetivo real do ato de planejar [...] a imposição desses modelos advindos da SEDUC gera até antipatia de alguns profissionais pelo planejamento. (V- Diretora).*

As críticas aos documentos de planejamento deliberados pelo sistema denunciam a insatisfação, em especial dos professores, com a burocracia e a verticalidade com que estes são levados às escolas. Corroborando com esta idéia, (GANDIN, 2005) coloca que “Os professores, não vendo resultado no planejamento e sentindo-se por ele dominados, resistem e atribuem a ineficácia ao planejamento em si e não ao tipo especial de planejamento que lhe é imposto”. A ausência do professor na elaboração de políticas públicas de planejamento educacional tem colaborado para o distanciamento e a rejeição destes profissionais aos modelos propostos, como afirma a professora:

*Quando chega na escola já vem dizendo o que temos que fazer, vem tudo engessado. O programa em si já vem definido, só precisamos fazer algumas adaptações a nossa realidade e elaborar o documento interno da escola. Acaba sendo mais um grande trabalho burocrático, com o preenchimento de um monte de formulário que muitas vezes não leva a nada. (P-Professora).*

Mais especificamente falando da Gestão Integrada da Escola, o sentimento percebido não diferencia da reação aos demais programas e projetos. Há certa antipatia por essas iniciativas pelo fato destas não refletirem em melhores resultados, nem facilitarem diretamente o trabalho desenvolvido na escola, embora se coloque que pontos positivos também são reconhecidos.

*No começo sempre tem aquelas capacitações para o Diretor ou Coordenador Pedagógico, é muito difícil chamar um professor para participar dessas formações, mesmo que seja o representante do*



*Conselho Escolar. A escola recebeu a proposta da GIDE e começamos a falar que lá vem outro documento, mas no fim todos se envolvem e participam e dão suas contribuições. (P-Professora).*

É notório que após a resistência inicial, a comunidade escolar acaba por aceitar as propostas advindas do sistema e procura realizar um trabalho que possa valorizar a escola perante o CREDE e SEDUC.

*A maior relevância que a GIDE traz e que os outros documentos também apresentam é a oportunidade que a escola tem de olhar mais diretamente para a situação em que se encontra e o que precisa fazer para melhorar seus resultados. **Acaba que sob pressão paramos para refletir nossa prática e isso por si só já é válido.** (M-Coordenadora Pedagógica). (Grifos meus).*

No tocante ao acompanhamento dado pelo sistema às ações desenvolvidas pela escola por intermédio dos modelos de planejamento utilizados, revela-se a seguinte opinião:

*Seria interessante não só o acompanhamento, o mas que ao se observar as ações não cumpridas, SEDUC e CREDE pudessem desenvolver alguma atividade mais prática específica para aquela escola, tais como: oficinas com os professores, gestores e funcionários. Se a dificuldade é leitura e escrita, pudesse dispor de uma equipe de treinamento diretamente nessa escola [...] O acompanhamento deveria ser mais sistematizado, pois quando se fala em fiscalização as pessoas temem mais e tendem a serem mais produtivos, é cultural.. (M-Coordenadora Pedagógica).*

Observamos que ainda prevalece o sentimento de fiscalização quando o assunto é acompanhamento técnico-pedagógico e isso para os gestores acaba sendo uma maneira de pressionar a comunidade para que esta se mobilize e responda a contento às demandas advindas do CREDE e SEDUC.

Ao entrevistar o aluno presidente do Grêmio Estudantil, nos deparamos mais uma vez com a mesma realidade da EEFM Bulgari, os alunos não participam e conseqüentemente não têm conhecimento dos instrumentais de planejamento trabalhados na escola. Embora seja uma solicitação da SEDUC que tenha um representante de aluno no grupo de trabalho da GIDE, este não está conseguindo ser

representativo na medida em que não se articula ou socializa com os demais alunos as informações discutidas nesses momentos.

Para fecharmos nossa análise da EEFM Lírio, expomos a seguir os resultados históricos de aprendizagem dos anos compreendidos entre 2004 e 2007.

### **RESULTADO GLOBAL DOS ANOS: 2004, 2005, 2006, 2007 e SPAECE**

<b>Ensino</b>	<b>Aprovação</b>		<b>Reprovação</b>		<b>Abandono</b>		<b>Total</b>	
	<b>Abs.</b>	<b>%</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
2004	263	75	65	18	24	07	352	100
2005	268	67	90	22	43	11	401	100
2006	267	69	79	20	44	11	390	100
2007	396	64	86	14	140	22	622	100

<b>Ensino</b>	<b>Aprovação</b>		<b>Reprovação</b>		<b>Abandono</b>		<b>Total</b>	
	<b>Abs.</b>	<b>%</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
2004	67	63	02	02	37	35	106	100
2005	74	60	02	02	47	38	123	100
2006	40	60	01	01	26	39	67	100
2007	-	-	-	-	-	-	-	-

<b>SPAECE</b>	<b>Escola</b>		<b>Estado</b>		<b>Nível Desejado</b>	
	<b>LP</b>	<b>MT</b>	<b>LP</b>	<b>MT</b>	<b>LP</b>	<b>MT</b>
2004-EF	188,9	214,2	204,4	224,1	+ 275	+350
2006-EF	202,8	221,7	218,2	227,9	+ 275	+350
2004-EM	203,6	244,8	230,4	255,2	+375	+400
2006-EM	207,1	250,3	237,8	256,7	+375	+400

Fonte: EEFM Lírio, 2007

Analisando os números acima, constatamos um aumento significativo da matrícula no Ensino Fundamental em 2007, visto a extinção das turmas do Ensino Médio, reflexo do processo de municipalização por que passa a escola, no entanto, ao contrário da EEFM Bulgari, aqui tivemos um aumento relevante no percentual de abandono, chegando a dobrar em 2007. A justificativa dada pela coordenação pedagógica foi o grande número de atendimento aos alunos da rede municipal que não aceitaram muito bem a localização de risco em que se situa a escola.

Relativo ao SPAECE, percebemos que a EEFM Lírio, embora tenha tido um pequeno avanço em 2006 em ambas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, apresentou resultados abaixo da média do Estado, encontrando-se bem distante dos níveis desejados de desempenho.

Ainda não foi possível determinar em que o planejamento pode efetivamente contribuir para a melhoria dos indicadores de aprendizagem, mas nesta escola percebemos um grande investimento e crença no processo de planejamento e isso se reflete no ambiente harmônico e organizado possível de perceber por quem passa pela escola.

#### **4.4. Escola de Ensino Fundamental Orquídea**

A EEF Orquídea está localizada no município de Maracanaú, em zona urbana periférica. Possuía em 2007, 339 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 77 destes cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Escola conta com uma equipe de quinze funcionários, catorze professores em sala de aula, uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, um Coordenador de Gestão e um Secretário.

Seu espaço físico é pequeno com apenas seis salas de aula funcionando nos três turnos. Não possui laboratórios, nem quadra esportiva e só recentemente construiu uma biblioteca. Visualmente, a escola é bem atrativa, limpa e organizada. Nos muros constam desenhos e frases educativas especificamente voltadas a alunos do Ensino Fundamental.

O acervo documental da escola estava guardado na sala da direção. O PPP fora construído em 1999, mas apresenta pouco embasamento teórico-metodológico. Trás apenas alguma discussão superficial no marco referencial, com objetivos gerais, específicos, metas e estratégias. A escola elaborou PDE em 2003 e fora contemplada com R\$ 10.000,00 em recursos, visto que na época tinha 516 alunos matriculados no Ensino Fundamental. A escola nunca trabalhou com o PMMEB, mas os gestores demonstraram algum conhecimento do programa.

A escola havia elaborado a GIDE em 2005 e 2006 dentro dos parâmetros orientados pelo CREDE e SEDUC. O documento fora atualizado em 2007 e constava uma cópia na sala dos professores para eventuais consultas.

O planejamento da escola acontece geralmente no primeiro sábado de cada mês com estudo de textos e discussões sobre os assuntos de maior interesse dos professores.

Os gestores queixaram-se da pouca participação e valorização desses momentos pela comunidade escola.

*O ideal seria que o planejamento fosse mais participativo, com presença de representações dos vários segmentos do processo educativo. No entanto, isso ainda é algo a conquistar, já que essa participação acontece ainda de forma pontual.* (N-Coordenador Pedagógico).

*Geralmente o planejamento do início do ano (semana pedagógica) tem a presença de alguns membros do conselho escolar e grêmio estudantil, mas muitos não participam em todos os dias. Os momentos da semana pedagógica são dedicados para fechamento do calendário escolar.* (E-Diretora).

Constatamos que falta interesse, em especial dos professores, pelos momentos de planejamento da escola. Observando o livro de ponto, constatamos que há uma ausência média de 50% do corpo docente nesses dias. A professora entrevistada relata que não há muita motivação para que os professores participem nos sábados de planejamento, pois nestes não há muito espaço para o planejamento por área/disciplina, onde cada profissional possa preparar seu plano mensal com vista a melhorar a qualidade de suas aulas. “Precisamos resgatar o planejamento do professor, todos nós estamos cansados de planejar somente as datas comemorativas da escola, os projetos da prefeitura, as festinhas...” (T-Professora).

Percebe-se a inquietude da professora com as diversas demandas que normalmente são tratadas nos momentos de planejamento em detrimento do planejamento de aula que o professor precisa desenvolver e dispõe de raros momentos para fazê-lo. A mesma ainda afirma:

*É importante que todos avancem na visão de planejamento, principalmente buscando entender melhor o planejamento participativo. É preciso aprofundar a compreensão de que o conhecimento é um todo e que as disciplinas são partes desse todo, complementando-se no ensinar e no aprender.* (T-Professora).

Muito se fala em planejamento participativo, mas poucos têm a real compreensão do seu significado. “Nosso planejamento é participativo, aqui na escola todos participam do planejamento” (E-Diretora). Normalmente, confunde-se

planejamento COM a participação da comunidade com o planejamento DA comunidade.

*No planejamento da comunidade, o poder é exercido como um serviço. A gestão é da comunidade, e será chamada autogestão. A participação da comunidade na preparação, na elaboração do planejamento, em sua execução e em seu resultado é co-responsável e de comunhão [...] Só assim poderá acontecer participação comunitária para a transformação social em favor da justiça, da fraternidade e da libertação total. (Dalmás, 1988, p. 26)*

Só a participação da comunidade não garante um planejamento participativo, é necessário socializar o poder, desconcentrá-lo. As pessoas precisam sentir-se sujeitos essenciais de um processo que as envolve como equipe visando alcançar um desenvolvimento individual e comunitário.

Sobre a receptividade e aplicabilidade na escola dos instrumentos de planejamento lançados pelo sistema, temos os seguintes depoimentos:

*O PDE complementa o PPP na parte de orçamento e pretende garantir o funcionamento financeiro da Instituição. Então a GIDE veio como instrumento integrador das partes separadas deste processo. (N-Coordenador Pedagógico).*

*A GIDE prometeu muito para a Escola. Elaborar esse documento exige muito trabalho, dedicação, participação de todos, mas onde está o respeito pela elaboração dessa nova proposta para se obter êxito na qualidade da escola? Não basta elaborar, precisamos também de recurso para colocar em prática o que se foi planejado. (E-Diretora).*

Percebemos nos componentes do núcleo gestor uma forte preocupação com os recursos que a escola poderá receber com a elaboração desses instrumentos, exemplo disso está estampado no plano de ação da GIDE, onde localizamos um percentual bem maior de ações financiáveis que aquelas que a escola poderia executar sem aporte financeiro. Isso acaba comprometendo a qualidade do plano e fazendo com que a escola deixe de realizar ações pedagógicas importantes que independente de recursos para privilegiar aquisições de equipamentos, serviços e reformas, que se não atendidas, inviabilizam toda execução do planejamento da escola.

Atrelar o documento de planejamento a recebimento de recursos parece um mal deixado pelo PDE e reforçado pela GIDE na maneira como a escola passou a conduzir seus estudos e desenvolver seus instrumentos.

*Mesmo com os avanços já alcançados, persistem ainda, algumas práticas de planejamento que ocorrem de forma mecânica, apenas para cumprir prazos e receber verbas, tornando-os vazios de sentido. Ainda é comum confundir-se planejamento com a mera elaboração de planos. (T-Professora).*

Quanto à participação e conhecimento dos alunos frente aos processos de planejamento, constatou-se o pouco ou nenhum envolvimento destes. As noções são rasteiras e deturpadas.

*Acho que a GIDE mudou a educação na nossa escola, os alunos estão mais comportados. E a GIDE planejou muitas coisas em nossa escola, mas o Estado não teve as condições de mandar recursos para que acontecesse o que estava previsto. (T-aluna).*

Mais uma vez fica evidente a força que é dada ao aspecto financeiro com a forte tendência de responsabilizar o Estado pela inoperância do que foi planejado na escola.

Veremos agora os dados referentes aos resultados acadêmicos alcançados pela unidade escolar.

#### **RESULTADO GLOBAL DOS ANOS: 2004, 2005, 2006, 2007 e SPAECE**

Ensino	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	326	88,59	22	5,98	20	5,43	369	100
2005	259	81,45	41	12,89	18	5,66	318	100
2006	241	80,60	24	8,02	34	11,37	299	100
2007	193	73,66	42	16,03	27	10,30	262	100

Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM)	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
	2004	39	31,45	-	-	85	68,55	124
2005	52	47,28	-	-	58	52,72	110	100
2006	43	48,86	-	-	45	51,13	88	100
2007	<b>NÃO CONCLUÍDO<sup>16</sup></b>							

SPAECE	Escola		Estado		Nível Desejado	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
2004-EF	193,7	208,5	204,4	224,1	+ 275	+350
2006-EF	205,2	215,8	218,2	227,9	+ 275	+350

Fonte: EEF Orquídea, 2007

Como permite perceber nos dados expostos, houve no decorrer dos anos uma queda no percentual de aprovação no Ensino Fundamental e um aumento considerável da reprovação em 2007, ficando o abandono em patamares estáveis entre 2006 e 2007. Importante observar a crescente diminuição de alunos matriculados na escola em todas as modalidades de ensino. A direção alega que o difícil acesso à escola é o principal motivo desta redução na matrícula, justificativa não muito convincente.

Em relação aos dados do SPAECE, constatamos a tendência de melhoria em 2006 nas duas disciplinas avaliadas, embora todos os níveis apresentados pela escola estejam abaixo das médias do Estado. Estes dados sinalizam que a unidade escolar precisa urgentemente realizar um trabalho visando diminuir o fosso existente entre os resultados alcançados e às habilidades necessárias a serem adquiridas no Ensino Fundamental.

Notamos na EEF Orquídea uma ausência de entendimento da real função e importância do planejamento pelo núcleo gestor, fato percebido apenas pela professora, dentre os entrevistados. É necessário e urgente que a escola rediscuta seu planejamento e compreenda seu valor no contexto escolar real, sob pena de ir a reboque de todas as “novidades” jogadas pelo sistema, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação

<sup>16</sup>O Tempo de Avançar Médio (TAM), programa instituído pelo governo Tasso Jereissati em 2000 que visava regularizar o fluxo escolar e a distorção idade-série no Ensino Médio, encontra-se na escola em fase de conclusão e não terá mais abertura de novas turmas por determinação do CREDE.

educativa. É necessário que a equipe escolar crie condições favoráveis para uma possível revisão do projeto pedagógico da escola.

#### **4.5. Escola de Ensino Médio Tulipa**

A EEM Tulipa situa-se na zona urbana de Maracanaú atendendo 1.284 alunos matriculados no Ensino Médio em 2007. A escola possui uma ótima estrutura física com doze salas de aula, uma biblioteca, quatro laboratórios, sendo um de informática e três de ciências (química, física e biologia). Não há quadra esportiva na escola, mas o ambiente físico é bem agradável, limpo e conservado.

Há quarenta e cinco professores lotados em sala de aula e oito em outras atividades pedagógicas, como Professor Coordenador de Área (PCA)<sup>17</sup>, professor de laboratório e regente do Centro de Mídias responsável pelo desenvolvimento das atividades na biblioteca, sala de leitura e sala de vídeo.

O núcleo gestor é composto pelo Diretor, Coordenadora Pedagógica, Coordenador de Gestão e Secretária. Somente o diretor e a pedagógica estão em seu primeiro mandato na escola.

Como a unidade escolar foi criada para atender exclusivamente alunos do Ensino Médio, a mesma nunca elaborou PDE. Também não localizamos o PPP, pois segundo o atual diretor, ao assumir a gestão da escola em 2005, o modelo de planejamento trabalhado já era a GIDE. Este documento estava bem elaborado, constando todos os instrumentais e dados solicitados pelo sistema.

O planejamento da escola acontece, além do período dedicado a semana pedagógica no início de cada ano letivo, uma vez por mês aos sábados. Em geral, pela manhã são tratados os assuntos de interesse comum, envolvendo questões mais administrativas e burocráticas da escola e à tarde fica reservada para cada professor trabalhar com seus planos de aula. Esporadicamente, estes são convocados pelo núcleo gestor a participarem de um momento de planejamento no meio do bimestre quando se faz necessário redefinir rumos e pensar novas estratégias.

---

<sup>17</sup> A lotação de Professor Coordenador de Área (PCA) será feita somente nas escolas de Ensino Médio ou de Ensino Fundamental e Médio que tenham mais de mil alunos matriculados no Ensino Médio no ano-base 2005, conforme o Censo Escolar. Esta lotação fica restrita aos profissionais que tenham formação específica e qualificação exigida por lei em uma das disciplinas da área. A lotação dar-se-á nas três áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas). (CEARÁ, 2005b, p.15)



Há também o planejamento realizado por área dentro da carga horária do professor durante a semana. Estes momentos são sempre coordenados pela pedagógica e acompanhados pelos professores coordenadores específicos de cada área do conhecimento.

Como registro desses momentos, a Coordenadora Pedagógica elaborou uma ficha para que cada professor escrevesse o que foi planejado para o período. A mesma acompanha se o planejamento segue as diretrizes e está condizente com a realidade da escola, sugerindo algumas alterações, quando necessário.

Segundo o núcleo gestor, o interesse e a participação dos professores pelos momentos de planejamento são considerados muito bons. A dificuldade sentida nos sábados se dá muito em função dos professores também trabalharem em outras escolas e assim, alternarem sua presença nesses dias, fato que dificulta o planejamento de algumas atividades interdisciplinares.

Na opinião do diretor, o planejamento global da escola é bastante participativo e tem dado excelentes resultados na prática, isso porque aquilo que é planejado efetivamente acontece no dia a dia escolar.

*Nosso planejamento tem dado certo pois chamamos todos a assumirem sua responsabilidade. Aquilo que se planejou e se decidiu coletivamente é realmente colocado em prática.[...] Nós planejamos ações possíveis de serem realizadas, com os pés no chão e tem dado certo. Muitos projetos já foram idealizados nos planejamentos e conseguimos pôr em prática com sucesso. (P-Diretor).*

Aqui, o diretor chama-nos a atenção para a importância de darmos sentido pleno ao planejamento na medida em que se concretiza o pensado, analisado e decidido na coletividade e em função dela. É extremamente relevante aproximar-mos o idealizado do executado, quem pensa a ação e a realiza, compartilhando com o pensamento de Padilha (2001, p.17).

*O planejamento precisa ser feito por aqueles que efetivamente executarão a ação. Do contrário, aceitaremos a existência de uma suposta autonomia do método de planejar e transformaremos tal atividade em tarefa específica de uma minoria, o que nos levará a acentuar a dicotomia entre pensar e fazer e, conseqüentemente, a desvincular os que pensam dos resultados da ação.*

Falando especificamente do trabalho realizado após a implementação da GIDE na escola, percebemos que existe um sentimento de valorização desse documento expresso pelo fato da escola ter conseguido se organizar melhor após sua elaboração, conforme expresso pelos depoimentos: “A GIDE foi um norte importante que tivemos” (P- Diretor); “A GIDE veio melhorar o nosso trabalho, direcionando nossas ações, organizando melhor a escola [...] tá tudo no documento, é só a gente ir seguindo objetivando as metas que a gente estabeleceu” (A- Coordenadora Pedagógica); “Com a GIDE é tudo mais participativo [...] é um documento mais embasado, fundamentado tem tudo o que a escola precisa fazer” (C-Professor).

Em contrapartida, alguns pontos negativos também foram considerados pelos entrevistados, especialmente no que se refere à inadequação da GIDE à especificidade encontrada na escola.

*A GIDE poderia ser um documento bem melhor se fosse mais aberto. Aqui nós trabalhamos com a metodologia da semestralidade, então muita coisa era difícil de adaptar, os resultados por disciplina no nosso caso não dão pra sair todas por bimestre, como no caso também das disciplinas críticas [...] tinha muita estatística, muito tabelamento. (P-Diretor).*

A EEM Tulipa desenvolve uma metodologia diferenciada de ensino, denominada de semestralidade. Dessa forma, a distribuição da carga horária por disciplina é feita por semestre. Determinadas turmas vêm primeiro as disciplinas de uma das áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas), enquanto outras estão trabalhando com as disciplinas de outra área. No segundo semestre há uma inversão dessas disciplinas.

*Esse projeto vai dar oportunidade do professor trabalhar com menos turmas, menos alunos, menos diários. O professor que vai abraçar esse projeto, ele vai ter que trabalhar muito, pesquisar, estudar, porque são três aulas geminadas. E esse professor tem que estar aberto, planejar bem suas aulas, se ele não fizer algo diferente vai ficar uma aula improdutiva, os alunos vão ficar cansados. (A-Coordenadora Pedagógica).*

Ainda não temos estudos direcionados a essa metodologia que nos embasa na análise de sua efetividade, no entanto, é algo merecedor de atenção o fato dos bons

resultados acadêmicos (inclusive nas avaliações externas) apresentados pelas escolas que utilizam essa sistemática de ensino quando comparamos com as demais que ofertam o ensino médio na rede pública estadual.

Percebemos pela fala da aluna entrevistada e pelo sentimento de orgulho demonstrado pelos alunos em geral, que esta escola tem conseguido desempenhar a função de ser atrativa, seja pela sua qualidade de ensino ou pela sua estrutura física ou pela sua organização que começa com um bom planejamento.

*Aqui na escola tem muitos projetos e a gente vê o resultado disso todo ano e todo dia quando os alunos passam no vestibular, quando os alunos levam projeto para fora do país, então a gente ver os resultados todos os dias. (J- aluna).*

Interessante perceber a importância ainda hoje atribuída à escola pela maioria dos alunos. Estes continuam acreditando que sua escola poderá modificar sua vida pra melhor e expressam isso com muita esperança nos olhos.

Vejamos agora como foram os resultados históricos de aprovação, reprovação e abandono da EEM Tulipa.

### **RESULTADO GLOBAL DOS ANOS: 2004, 2005, 2006, 2007 e SPAECE**

Ensino Médio	Aprovação		Reprovação		Abandono		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	1.429	85,8	75	4,5	161	9,7	1.665	100
2005	1.196	82,7	98	6,8	153	10,6	1.447	100
2006	1.104	80,0	114	8,3	162	11,7	1.380	100
2007	1079	84,0	108	8,4	97	7,6	1.284	100

SPAECE	Escola		Estado		Nível Desejado	
	LP	MT	LP	MT	LP	MT
2004-EM	261,8	275,5	230,4	255,2	+375	+400
2006-EM	268,7	282,9	237,8	256,7	+375	+400

Fonte: EEM Tulipa, 2007

Das escolas pesquisadas, esta foi a que apresentou dados mais estáveis e em melhores patamares, tendo conservado um percentual de aprovação acima de 80% entre os anos 2004 e 2007, ficando os índices de reprovação e abandono dividindo o

percentual restante. Segundo informações do núcleo gestor, o número de alunos diminuiu ao longo desses anos devido à utilização de algumas salas de aula para funcionamento permanente dos laboratórios os quais a escola foi contemplada.

Os resultados do SPAECE refletem os bons indicadores apresentados nas avaliações internas da escola, visto que tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a EEM Tulipa apresentou índices bem acima da média do Estado em 2004 e 2006.

Das muitas observações percebidas ao longo dessa incursão nas escolas pesquisadas, destacamos que, embora todas tenham recebido recursos financeiros e humanos na mesma proporção do número de alunos, existe uma forte diferenciação em como o conhecimento é trabalhado em cada uma.

Ficou evidente que as escolas ainda têm certa autonomia na forma de organização e condução do seu trabalho pedagógico, tendo o compromisso e a competência do núcleo gestor como um grande diferencial. Aqui entra a questão do bom planejamento como elemento norteador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma relação direta com a credibilidade da escola pela comunidade. No entanto, constatamos que a questão do planejamento assume múltiplas facetas e que embora seja consenso a sua relevância, este ainda carrega inúmeras limitações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Abre essa janela  
a primavera quer entrar pra fazer  
da nossa voz uma só nota (...)*

(Los Hermanos)

Sabendo ser este um trabalho inconcluso, resta-nos aqui tecermos algumas considerações sobre aquilo que percebemos ao longo dessa caminhada.

No percurso de minha trajetória profissional, a temática do planejamento sempre me instigou uma maior atenção e um interesse especial pela investigação das reais possibilidades e limites desse que, continuo acreditando, pode ser um diferencial na busca e construção de uma melhor qualidade na escola pública. Quando me foi dada a oportunidade de trabalhar diretamente com um modelo de planejamento estruturado pela SEDUC para ser desenvolvido nas escolas, reforçou-me a idéia de melhor analisar e compreender esse universo do planejamento.

Depois da experiência vivida, das leituras realizadas e da pesquisa feita em nossas escolas, confesso que revi alguns conceitos um tanto românticos que tinha sobre planejamento. Hoje percebo com mais clareza suas limitações no campo escolar e educacional como um todo, sei que muitos fatores precisam atuar em conjunto para que possamos vislumbrar um horizonte com mais luz e brilho. Corroborando com essa percepção, (Vieira e Albuquerque, 2001) coloca “Se o curso das mudanças sociais independe da vontade isolada dos indivíduos, eles são também parte desse movimento, podendo exercer relativo controle sobre suas circunstâncias. Assim, também, ocorre com o planejamento. Há um poder relativo sobre a dinâmica das situações desencadeadas.”

Nas escolas investigadas, constatei que o planejamento situa-se muito mais no plano operativo e funcional, se discute minimamente sobre fundamentação teórica e metodológica. Existe uma prática fragmentada, centralizada especialmente no núcleo gestor, ficando os demais segmentos à margem das decisões pensadas por uma minoria. Os professores e alunos pouco ou nada sabem das decisões encaminhadas sobre as ações que a escola planejou realizar, sinalizando o modo centralizado e pouco legítimo em que se deu o processo de planejamento.

Nos instrumentais presentes nas escolas (PPP, PDE e GIDE), identificamos idéias desconexas e em geral, vazias de sentido. Evidenciou-se que há um fazer burocrático na construção desses documentos visando apenas cumprir com uma exigência do sistema. Isso vale inclusive ao PPP, que imaginei tivesse mais elementos constituintes do pensamento coletivo específico de cada realidade escolar. A GIDE, no período em estudo, configurou-se no instrumento mais conhecido e vivenciado pela comunidade escolar, embora de forma fragmentada e procedimental. Este processo da Gestão Integrada propôs uma abordagem que não é nova, há muito mais uma ressignificação de velhas práticas do que inovações propriamente ditas.

A escola, após ser submetida a tantos modelos de planejamento, já não se percebe mais como instância de planejamento, ficando reduzida a sistematizar ações de cunho pragmático, desempenhando uma função preponderantemente executora, seguindo acriticamente as orientações propostas pelo sistema macro. A proposta pedagógica que vinha se delineando através do PPP, parece ter perdido forças dentro da escola, onde não mais percebemos o interesse por essa discussão conceitual, filosófica e política.

As condições físicas e estruturais as quais as escolas são submetidas, aliadas ao aspecto conjuntural de subordinação pedagógica ao financeiro, contribuem para que os gestores fiquem ávidos por recursos que possam advir dos documentos de planejamento elaborados, comprometendo assim, a qualidade do debate e da construção em torno de um projeto coletivo.

Percebemos também que o acompanhamento técnico-pedagógico da SEDUC e CREDE ainda não conseguiu cumprir o propósito de assessorar e intervir efetivamente visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem. Este ainda funciona mais como sensor do que como mediador da educação. São perceptíveis as limitações que o próprio sistema impõe ao trabalho técnico, não permitindo a este o poder decisório para intervir administrativamente, assumindo uma função meramente técnica e por que não dizer, fiscalizadora. Este fato foi percebido e relatado recorrentemente pelos atores das escolas pesquisadas.

Na análise dos resultados de aprendizagem apresentados pelas unidades escolares, percebemos que é prematuro afirmar que há uma relação direta do planejamento com esses indicadores, visto que esse reflexo não ficou evidente no universo pesquisado.

É fato que uma escola que pensa o seu planejamento e executa-o com organização e seriedade, colherá frutos bem mais doces que outras que ficam ao reboque da improvisação e das novidades surgidas. Válido chamar atenção para a importância da participação dos sujeitos envolvidos no processo para que a escola possa caminhar a passos largos e seguros rumo ao alcance dos seus objetivos. Pedro Demo (1995) afirma que “Educação é obra coletiva, onde não cabe paciente, ouvinte, espectador. É intrinsecamente aprender a aprender, saber pensar, para melhor intervir.” Só assim, poderemos adquirir o direito de sonhar com a construção de uma escola e uma sociedade cidadã, gerando possibilidades para que prospere a felicidade.

Muitas lembranças ficaram registradas do período em que estive nas escolas pesquisadas, reforçando-me ainda mais o sentimento de que o trabalho técnico não pode se distanciar do universo escolar. Dos muitos depoimentos colhidos, gostaria de retomar dois momentos que sutilmente me tocaram. O primeiro diz respeito ao entusiasmo da Coordenadora de Gestão da EEFM Bulgari quando explanava sua alegria em ter contribuído para uma significativa redução dos índices de abandono na escola. A forma vibrante de falar, o brilho presente nos olhos de quem acredita e faz, contagiou-me com a perspectiva de que muito pode ser alcançado quando se trabalha com compromisso e paixão. Outra forte lembrança que levo é a esperança presente em quase todos os depoimentos dos alunos entrevistados, estes em geral, acreditam na sua escola e naquilo que ela pode proporcionar em suas vidas. “Para mim, a escola tem sido uma chave para abrir muitas portas que eu sei que vão me ajudar futuramente.” (J- EEM Tulipa).

É preciso que nós educadores estejamos sempre alertas e imbuídos do compromisso de proporcionar a essa juventude a oportunidade de verdadeiramente construir uma vida melhor e uma sociedade mais digna. Começar com um bom planejamento pode ser um começo para ir a busca desse ideal que acreditarei sempre ser possível, afinal não gosto de espinhos, prefiro rosas, flor que sempre fui, embora Botão. “Quem traz no peito essa marca, possui a estranha mania de ter fé na vida!”

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ALBUQUERQUE, M<sup>a</sup> Gláucia Menezes Teixeira. *Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): A Escola como Ponto de Partida?* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ALVES, José Matias. *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto, Edições Asa, 1992.

ARAÚJO, Luís Antônio de Oliveira. *Projeto Político Pedagógico: um novo paradigma da gestão democrática escolar*. Caderno Pedagógico I. Florianópolis: UNESC/CEAD, 2002.

ARROYO, Miguel G (org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. *Experiências de Inovação Educativa: O Currículo na Prática da Escola*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas, Papirus, 1999, p. 131-164.

AVENA, Armando. *A Revolução Keynesiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

AZEVEDO, José Clovis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. (Livro do VII Seminário Internacional – Utopia e Democracia “Os inéditos viáveis” na Educação Cidadã).

BENEVIDES, Maria Victória. *A Cidadania Ativa*. São Paulo, Ática, 1991.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras de Jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Teoria Geral da Política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.



BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Salto para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã. Projeto Político Pedagógico*. Série de estudos/ Educação à distância: Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília, DF:MEC,1993.

BURNS, Edward McNall. *História da Civilização Ocidental*. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.

CAMPBELL, Linda. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAMPOS, Vicente Falconi. *Gerenciamento da Rotina do Dia-a-dia*. Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gerenciamento pelas Diretrizes*. Belo Horizonte, 2002.

CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *A Construção do Projeto de Escola*. Porto, Porto Editora, 1993.

CAVALCANTI, Luiz Otávio. *O Que é Governo Lula*. São Paulo: Landy Editora, 2003.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Escola do Novo Milênio: pensando o projeto político pedagógico*. Vol.1. Fortaleza: SEDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Novos Paradigmas de Gestão Escolar*. Fortaleza: SEDUC, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes para Educação Básica 2006*. Fortaleza: SEDUC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Plano de Educação Básica: Escola Melhor, Vida Melhor*. Fortaleza: SEDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP): uma síntese*. Fortaleza: CDTP/SEDUC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Institucional: uma inivação nas escolas públicas do Ceará*. Documento síntese. Fortaleza: SEDUC, 1996b.

- COROACY, Joana. "O Planejamento como Processo". In revista educação, Ano I, nº 24. Brasília: 1972.
- DALMÁS, Ângelo. *Planejamento Participativo na Escola – Elaboração, Acompanhamento e Avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas S. A., 1995.
- \_\_\_\_\_. *Política social, Educação e Cidadania*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- ELAP (Equipe Latino Americana de Planejamento). *Seminário de Planejamento*. Relatório. Porto Alegre: 1977.
- FARIAS, Airton de. *História da Sociedade Cearense*. Fortaleza: Edições ao Livro Técnico, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. (2000) "Escola Cidadã: educação para e pela cidadania". Disponível em [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola\\_Cidada/Escola\\_Cid\\_Mov\\_projeto\\_2000.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Escola_Cid_Mov_projeto_2000.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pressupostos do Projeto Pedagógico*. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.
- \_\_\_\_\_. ROMÃO, José Eustáquio (orgs). *Autonomia da Escola, Princípios e Propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. GANDIN, Luís Armando. *Temas para um Projeto Político Pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GENTILI, Pablo A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GONDIM, Linda M. P. Os "governos das mudanças"(1987-1994). In SOUSA, Simone (org.) *Uma Nova História do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- HAGUETTE, André; VIDAL, Eloísa M. (orgs.). Os caminhos da municipalização do Ceará: uma avaliação. Fortaleza: UFC/Casa José de Alencar, 1998.

- HOBSBAWM, Eric. *Ecos da Marselhesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- JAPIASSU, H. Ferreira. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, Rio de Janeiro: F. Alves, 2ª. ed., 1977.
- KEYNES, Jonh Maynard. *Teoria da Dinâmica Econômica*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- KOSHIBA, Luiz e PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil no contexto da História Ocidental*, São Paulo: Atual Editora, 2006.
- KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas,SP: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. Educação & Sociedade, ano XX, Nº 67, Agosto 1999.
- LACERDA, Cecília Rosa. *Projeto Político Pedagógico: Construção, Pesquisa e Avaliação*. Fortaleza: LCR, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- \_\_\_\_\_. “ Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro?” In: PIMINTA, Selma Garrido et al. *Professor Reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, J. Nilson. *Epistemologia e Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola n. 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.
- MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In FAZENDA, Ivone (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, Ricardo Chaves. *Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?* Brasília: CONSED, 2001.
- MAQUIAVEL, *O Príncipe*. São Paulo: Editora Martin Claret, 1999.
- MATUS, Carlos. *Política, Planejamento e Governo*. Brasília: IPEA, 1993.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1998.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- OLIVEIRA, Djalma Pinho. *Planejamento Estratégico*. São Paulo: Editora Atlas, 2004
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Participação comunitária e Autonomia Escolar: a experiência da escola cidadã*. Fortaleza: SEDUC, 2001.
- PARENTE, Francisco Josênio C. O Ceará dos Coronéis. In: SOUZA, Simone (org.). *Uma nova história do Ceará*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000.
- \_\_\_\_\_. Josênio; ARRUDA, José Maria. (Org.). *A Era Jereissati: Modernidade e Mito*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- PARO, Vitor Henrique, *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Por dentro da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL – PRADEM. *Gestão Escolar*. PRADEM, Salvador: UFBA, FCM, Fundação FORD, outubro 2003.
- RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. *Gestão democrática da escola pública: A experiência do governo das mudanças (1995-2001)*. Fortaleza: UECE, 2004.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Competências e Habilidades – da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora Ltda, 2002.
- SANDRONI, Paulo. *Novo Dicionário de Economia*. São Paulo: Ed. Best Seller (Círculo do Livro), 1994.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto pedagógico, cultura popular e compromisso político. In: Contexto & Educação. N. 18, Ijuí, Unijuí, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997.
- SILVA, Eurides Brito da (org.). *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SKIDMORE, Thomas E. *Uma História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.
- SOBRINHO, José Amaral. *O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: Situação atual e perspectiva*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.
- TEIXEIRA, Alberto. *Planejamento Público: de Getúlio a JK(1930-1960)*. Fortaleza: IPLANCE, 1997.

- UNICEF. As Políticas Públicas e os Ciclos de Vida. Fortaleza: UNICEF, s/d.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma Construção Possível*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, Papirus, 2001.
- VIDAL, Eloísa Maia; FARIAS, Isabel Sabino de. SAEB: O desafio de definir o foco na aprendizagem. In: CEARA. *Gestão para o Sucesso Escolar*. Fortaleza: SEDUC, 2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, M. G. M. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, UECE, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Política e Planejamento Educacional*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.
- \_\_\_\_\_. (coord.) *Eleições de diretores: o que mudou na escola? Estudo de avaliação de impacto*. Brasília: Plano, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Financiamento e Gestão da Educação Pública*. In: CEARA. *Gestão Escolar, Recursos Financeiros e Patrimoniais*. Fortaleza: SEDUC, 2005.
- VIEIRA, Maria Marlene Amâncio e AQUINO, Marisa Botão de. *Gestão Integrada da Escola 2007*, Fortaleza: SEDUC, 2006.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador*. São Paulo, EPU, 1986.
- XAVIER, Antônio Carlos da Ressureição e SOBRINHO, José amaral. *Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola*. Brasília: Fundescola/FNDE/MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Gestão Escolar: experiências inovadoras*. Brasília: IPEA, 1995.

## **ANEXO 1**

### **ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

#### **ENTREVISTA COM TÉCNICOS DA SEDE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – 1ª CREDE - MARACANAÚ**

1. Como você concebe o planejamento educacional/escolar? Qual a importância deste na perspectiva da qualidade educacional?
2. Que mudanças ocorreram no modelo administrativo da SEDUC no que se refere ao planejamento educacional entre 2004 e 2007?
3. Como foi sua participação na construção da concepção dos programas ou projetos definidos nesse período? Como você avalia esse processo? Que reflexos estes causaram ao processo educacional cearense?
4. Faça um paralelo entre PPP, PDE e GIDE. Quais os fundamentos que norteiam esses instrumentos? Quais as semelhanças e diferenças entre eles? Como você vê a escola antes e depois da incorporação desses instrumentos?
5. Como se deu a implementação, assessoramento e acompanhamento técnico a esses instrumentais nas unidades escolares? Como a Secretaria da Educação/CREDE se organizaram para implantá-los?
6. Como a escola recebeu a proposta da GIDE e vem desenvolvendo esse novo modelo de planejamento educacional? A escola foi envolvida em sua concepção e implementação? Houve resistência? O que mudou na escola a partir da incorporação da GIDE?
7. Você acredita que o planejamento pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem? De que forma? Que sugestões você daria para a melhoria do processo de planejamento educacional/escolar?

**ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR DA ESCOLA E  
PROFESSOR MEMBRO DO CONSELHO ESCOLAR**

1. Como você concebe o planejamento educacional/escolar? Qual a importância deste na perspectiva da qualidade educacional?
2. Que mudanças ocorreram no modelo administrativo da SEDUC no que se refere ao planejamento educacional entre 2004 e 2007?
3. Como foi a participação da escola na construção da concepção dos programas ou projetos definidos nesse período? Como você avalia esse processo de mudanças? Que reflexos essas mudanças causaram ao processo educacional cearense?
4. Como se dá o planejamento na sua escola? É participativo? Sistemático? Qual a periodicidade? Existe registro desses momentos? Que modelos a escola utilizou e vem utilizando?
5. Faça um paralelo entre PPP, PDE e GIDE. Quais os fundamentos que norteiam esses instrumentos? Quais as semelhanças e diferenças entre eles? Quais os reflexos destes no desenvolvimento das atividades escolares?
6. Como a escola recebeu a proposta da GIDE e vem desenvolvendo esse novo modelo de planejamento educacional? A escola foi envolvida em sua concepção e implementação? Houve resistência? O que mudou na sua escola a partir da incorporação da GIDE?
7. Qual as reais possibilidades que a escola tem em relação aos desenvolvimento das ações planejadas? Faça um paralelo entre o planejamento proposto e a realidade da escola em que você trabalha.
8. Como você percebe o apoio técnico por parte da SEDUC e CREDE? Que sugestões a escola propõe para que haja uma melhor assessoria por parte do sistema ao desenvolvimento do planejamento escolar?
9. Você acredita que o planejamento pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem e os indicadores? De que forma?

## ENTREVISTA COM ALUNO

1. Porque você escolheu essa escola? Como você a percebe? Cite os pontos positivos e negativos de sua escola.
2. Como você tem participado das atividades escolares? Você sente receptividade da escola a suas opiniões?
3. Existe participação dos alunos no processo de planejamento escolar? De que forma? A escola divulga as ações planejadas aos alunos?
4. Como você percebe a participação dos alunos para a melhoria do funcionamento da escola?
5. O que você sabe sobre o PPP da escola? E o PDE? E a GIDE?
6. Que mudanças você observou na escola após a introdução desses modelos de planejamento?
7. Você acredita que o planejamento pode interferir nos resultados de aprendizagem dos alunos? De que forma?
8. Em que a escola tem contribuído para melhorar sua vida? Que sugestões você daria para que escola possa ser melhor para você?



## ANEXO 2

### Orientação para Seções de *Brainstorming*

#### 1. Introdução

*Brainstorming* ou “tempestade de idéias”, como é popularmente conhecida, é uma dinâmica de grupo em que as pessoas, de forma organizada e cooperativa, com oportunidades iguais, podem dar opiniões sobre determinado problema, encontrando as causas e sugerindo soluções.

Esta dinâmica cria um ambiente propício para a manifestação de pontos de vista diferentes das pessoas sobre as causas do problema e soluções. “Muitas cabeças pensam melhor do que uma só”.

Apresenta-se, abaixo, um quadro contendo orientações comportamentais para um *Brainstorming* eficaz.

#### INTEGRAÇÃO DA EQUIPE

- Comportamentos para o *Brainstorming* eficaz
- Ter a mente aberta
- Suspender pré-julgamentos
- Deixar fluir o pensamento
- Apresentar grande número de idéias
- Respeitar as opiniões das outras pessoa
- Não ter receio de dar idéias
- Evitar comentários negativistas

Este documento orienta, de maneira bastante objetiva, os passos a serem seguidos na preparação e realização do *Brainstorming* na sua escola:

1. Formação de um grupo de representantes da comunidade escolar.
2. Explicação do problema.
3. Determinação das causas levantadas pelos participantes.
4. Inserção das causas que foram extraídas das características com farol vermelho nas causas levantadas pelos participantes.

**Atenção:** cuidado para não haver duplicidade de causas. Se a causa extraída das características com farol vermelho já tiver sido levantada pelos participantes do *Brainstorming*, não há necessidade dela se repetir, pois prejudicará a priorização das causas.

5 – Priorização das causas.

6 – Elaboração do Plano de Ação.

**Atenção:** ao elaborar o plano de ação, não esquecer de inserir as estratégias retiradas da análise SWOT. Para elaborar o plano de ação integrado da escola, deve ser seguida a regra 80 - 20, ou seja, 80% das ações devem estar focadas na meta anual (ações sugeridas no *Brainstorming*) e 20% no horizonte de médio e longo prazo (estratégias extraídas da análise SWOT).

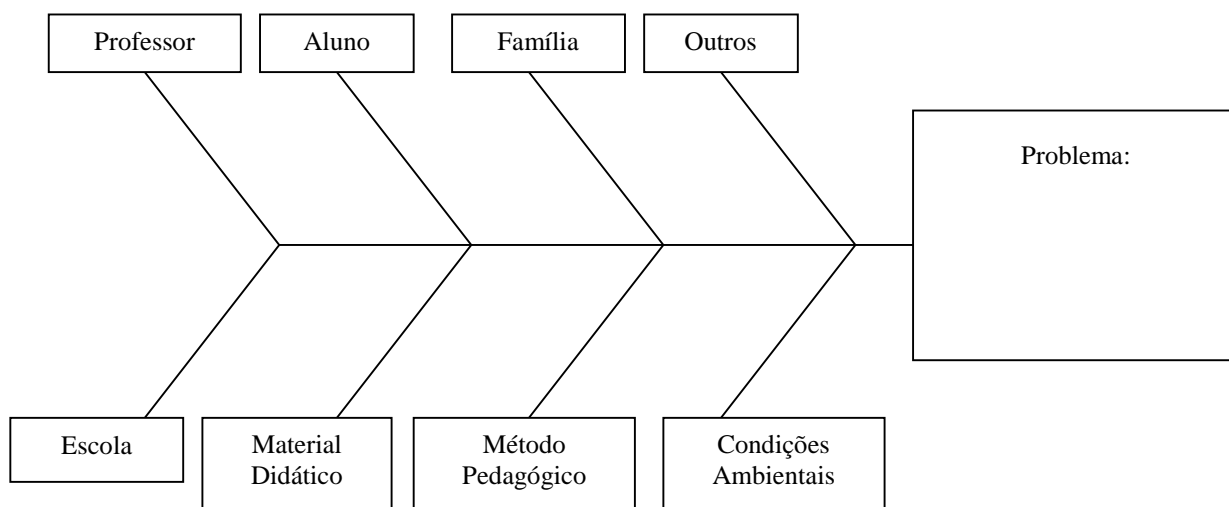
7 – Gerenciamento das ações previstas no Plano.

## 2. Explicação do Problema

Um problema é um resultado indesejável de um trabalho, ou a diferença entre um resultado alcançado e a meta proposta. O líder do grupo deverá conduzir a seção de *Brainstorming*, apresentando aos participantes as metas estabelecidas e a situação atual.

## 3. Determinação das Causas

O Líder do *Brainstorming* deve desenhar o Diagrama de Causa e Efeito (ou “Espinha de Peixe”) em um quadro, da seguinte forma:



A figura acima serve para orientar o pensamento dos participantes quanto às possíveis causas dos problemas. Em seguida, devem ser distribuídos, para cada pessoa, 4 papéis nas dimensões 10cm x 5cm. Cada membro da seção deve refletir sobre as causas dos problemas apontados e escrever **uma causa em cada papel**. A redação deve ser clara e sucinta. Esta técnica permite que as pessoas se manifestem de forma independente.

**Observação:** é importante que, neste momento, cada participante aponte **somente causas** para o problema, e não as soluções ou os “culpados”.

Quando todos terminarem de escrever as causas nos papéis, o Líder deve ler, em voz alta, a primeira causa da primeira pessoa localizada à sua direita e perguntar, aos outros participantes, quem apontou a mesma causa, ainda que utilizando outras palavras. O Líder deverá, então, recolher todos os papéis com estas causas e anexá-los ao Diagrama de Causa e Efeito (“Espinha de Peixe”) no local mais adequado. O Líder, em seguida, toma a segunda causa do primeiro participante, faz sua leitura, coleta os papéis similares dos outros participantes e anexa à Espinha de Peixe. Quando todas as causas apontadas pelo primeiro membro forem lidas, o Líder deverá passar para a segunda pessoa, seguindo sempre o sentido anti-horário, até que se esgotem todas as causas apontadas pelos participantes da seção.

Ao esgotar todas as causas apontadas pelos participantes, o Líder deverá ler as causas extraídas das características com farol vermelho dos Critérios de Eficácias Escolar e verificar se ela coincide com alguma causa levantada anteriormente por algum participante. Caso a causa ainda não tenha sido levantada, a mesma deverá ser inserida no Diagrama de Causa e Efeito, o líder deverá repetir esse ato, até que se esgote as causas extraídas das características vermelhas dos fatores de eficácia.

**Atenção:** o líder deve pedir ao participante que detalhe aquilo que escreveu, caso sua idéia não esteja muito clara, para evitar interpretações errôneas. Ao final desta etapa, todas as causas levantadas devem ser escritas em um quadro.

#### 4. Priorização das Causas

Nesta etapa, os participantes devem votar nas causas apontadas pelo grupo e extraídas das características com farol vermelho, atribuindo maior peso às principais e menor peso às menos importantes.

Considere uma situação em que foram apontadas, ao todo, 20 causas. Cada participante deve receber 20 fichas de votação, dispostas da seguinte forma.

Valor da Ficha	Significado	Qtde. de Fichas	Percentual das Causas Levantadas
10 pontos	Causa muito importante	4	20%
5 pontos	Causa de importância média	6	30%
3 pontos	Causa pouco importante	10	50%

A distribuição de menos fichas de valor mais elevado (10 pontos) força os membros da seção a hierarquizar as causas, pois, segundo o Princípio de Pareto, “poucas são as causas fundamentais e muitas as triviais”.

**Observação:** quando o número total de causas apontadas pelo grupo for diferente de 20, deve ser mantida a mesma proporção usada no exemplo, ou seja, devem ser distribuídas poucas fichas de 10 pontos, algumas de 5 pontos e um número maior de fichas de 3 pontos, sendo o número total de fichas por participante igual ao número total de causas.

De posse das fichas, cada membro do grupo deverá relacionar uma ficha a cada causa. O Líder lê a primeira causa, recolhe os votos das pessoas (cada pessoa dá uma ficha) e soma os pontos relativos àquela causa. Deverão ser realizadas votações sucessivas, até completar o número total de causas. Neste ponto, todas as fichas terão sido utilizadas pelos participantes. O Líder, em consenso com o grupo, escolhe de 3 a 5 causas que atingiram maior pontuação, descartando as demais.

## **5. Elaboração de um Plano de Ação (Contramedidas para Atacar as Causas do Problema)**

Ao serem priorizadas as causas mais importantes, o Líder deverá realizar um novo *Brainstorming*, para que o grupo possa sugerir ações para atacar estas causas.

Cada participante deverá receber tantos papéis quantas forem as causas prioritárias. Em cada papel deve ser escrita uma ação (contramedida) para cada causa. É necessário que se proceda à discussão das ações apontadas pelo grupo, buscando dar preferência às contramedidas mais baratas, simples, fáceis e rápidas de serem implementadas, considerando que as metas deverão ser atingidas até dezembro de 2006.

Condensadas estas ações, elas devem ser redigidas em um Plano de Ação que, além das contramedidas, deve conter também as seguintes informações: quem (responsável), quando (prazo), onde (local), por que (justificativa) e como (procedimento). Inserir nesse mesmo plano, as estratégias extraídas da análise SWOT, não se esquecendo da regra 80 - 20 citada anteriormente.

Veja o exemplo abaixo:

**Meta:** aumentar para x% a taxa de aprovação e reduzir para y% a taxa de abandono

<b>Ação (O Que)</b>	<b>Responsável (Quem)</b>	<b>Prazo (Quando)</b>	<b>Local (Onde)</b>	<b>Justificativa (Por Que)</b>	<b>Procedimento (Como)</b>
Descrição da ação a ser realizada	Nome da pessoa que está coordenando a ação	Data limite para a implementação da ação	Descrição do local onde a ação será executada	Descrição da finalidade da ação	Detalhamento de “como” a ação será executada

### **1. Gerenciamento das Ações Previstas no Plano**

Após a elaboração do Plano de Ação, é imprescindível que a Direção da Escola supervisione, atentamente, a execução de todas as ações, cobrando do responsável a realização das atividades da forma como foram planejadas e dentro do prazo predeterminado.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)