



GUIA DA ESCOLA CIDADÃ 7
INSTITUTO PAULO FREIRE

Paulo Roberto Padilha

PLANEJAMENTO DIALÓGICO

Como construir o projeto político-pedagógico da escola

Paulo Roberto Padilha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Padilha, Paulo Roberto

Planejamento dialógico : como construir o projeto político-pedagógico da escola / Paulo Roberto Padilha – São Paulo : Cortez ; Instituto Paulo Freire, 2001 – (Guia da escola cidadã ; v. 7)

Bibliografia.

ISBN 85-249-0787-8 (Cortez)

1. Educação 2. Educação – Aspectos políticos 3. Educação – Aspectos sociais 4. Educação permanente 5. Escolas 6. Prática de ensino 7. Professores – Formação profissional I. Título.

01-1668

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação continuada : Professores : Educação 370.71
2. Professores : Formação continuada : Educação 370.71

PLANEJAMENTO DIALÓGICO

Como construir o projeto político-pedagógico da escola

Este seu livro, que também poderia ter como título “Planejamento educacional na perspectiva da Escola Cidadã” — tema que você desenvolve mais profundamente no terceiro capítulo —, esclarece-nos que planejar na perspectiva da Escola Cidadã significa fazê-lo em função de um projeto e projetar na perspectiva de uma visão de planejamento que você chama de “dialógica”. Por isso, você mostra muito bem que, na educação, o planejamento não pode ser dissociado da construção do projeto político-pedagógico. Uma escola que não consegue se decidir por um projeto educacional com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, caminha sem direção e tem poucas chances de contribuir para a formação cidadã e para o pleno desenvolvimento das atuais e futuras gerações.

O planejamento educacional centrado na escola e na sala de aula é certamente o oposto do planejamento tecnocrático. É o coletivo que opera a mudança e implementa as diretrizes educacionais. Por isso, o planejamento em educação só faz sentido quando elaborado a partir das relações mais fundamentais da escola, as relações da sala de aula, que você chama de “Círculo de Cultura”, utilizando a expressão de Freire. “Aula” tornou-se, há muito tempo, uma palavra estreita, pobre, para caracterizar a complexa atividade que se dá na escola. Paulo Freire, ao falar em “círculo de cultura”, já havia percebido isso há 50 anos. Você foi muito feliz ao retomar essa noção fundante da pedagogia freireana.

Depois do lançamento do livro *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (São Paulo, Cortez/IPF, 1998), de José Eustáquio Romão, este seu livro, intitulado *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*, que trata de um tema tão necessário à formação dos atuais e futuros educadores e educadoras, é uma nova e importante contribuição à continuidade do legado e à reinvenção do pensamento de Paulo Freire.

Minhas palavras neste prefácio não poderiam ser outras: faço votos que você continue atuando e escrevendo, lendo o mundo e compartilhando-o dialogicamente com tantos freireanos para que o deixemos cada vez mais bonito.

Com carinho
Gadotti

Introdução

É DECIDINDO QUE SE APRENDE A DECIDIR

As propostas de Paulo Freire coincidem com a busca da autonomia escolar e da garantia dos direitos a todos os cidadãos, contrapondo-se à prática da administração pública e da gestão da administração do país que, historicamente, tem se baseado numa tradição colonialista, positivista, tecnocrática, liberal e, como contemporaneamente se considera, fundamentada no ideário neoliberal. Por isso, quando escolhemos Paulo Freire enquanto autor que oferece o universo de princípios a partir dos quais nos guiaremos neste trabalho, o fazemos, em primeiro lugar, em função daquelas características e em razão do caráter interdisciplinar, multidisciplinar e multidimensional de sua obra e de seu pensamento.

Paulo Freire não escreveu especificamente sobre o tema planejamento educacional, mas referiu-se a ele em muitas ocasiões, desde sua primeira obra *Educação e atualidade brasileira*, sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959. Nessa tese ele escreve:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas for-

mas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (...) A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer (Freire, 1959:8).

Observa-se na obra de Paulo Freire a defesa de uma relação horizontal e de uma igual participação dialógica entre educador e educando. Isso aponta para o desenvolvimento de uma pedagogia dialética em que, além da necessidade de uma “ação criadora”, o educador deve aliar-se ao educando em sua atividade prática educativa no cotidiano da escola, desenvolvendo continuamente o trabalho escolar, de forma que os vários elementos do processo ensino-aprendizagem se relacionem para que todos possam ensinar e aprender.

Freire não aceita receitas prontas nem admite que o homem simples continue sendo domesticado pelas elites dominantes. Em 1967, no livro *Educação como prática da liberdade*, ele já dizia isso claramente: “Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (Freire, 1983:43).

Na mesma direção, Freire afirma que “é decidindo que se aprende a decidir” (1997:119). O verbo transitivo direto “decidir” pode significar “determinar, resolver, assentar, deliberar; dar solução a; solucionar, desatar; dar decisão a; julgar, sentenciar (...) convencer, persuadir, induzir; resolver; dispor”. Decisão, do latim *decisio*, significa “resolução de um ato voluntário que, após avaliação, provoca a execução de uma solução encontrada entre várias alternativas possíveis” (Japiassu & Marcondes, 1991:65). Por todos os significados correlatos da palavra “decidir”, verificamos que, sem a existência da decisão ou de alguém que decida, não poderemos iniciar nenhum processo, sobretudo no que se refere à construção de um tipo de planejamento ou mesmo de qualquer projeto.

Todos devem ter o direito e a liberdade de tomar decisões sobre suas próprias vidas, mesmo que, ao exercer tal liberdade, possam correr o risco de errar, pois, conforme afirma Freire, é decidindo que construímos, com autonomia, nosso projeto de vida. É exercendo a

capacidade de decidir que aprenderemos a ser nós mesmos. Nem por isso se trata de uma decisão apenas individual, isolada em si mesma e desprovida da análise de suas possíveis conseqüências sociais, uma vez que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (Freire, 1997:119-20). O fundamental é assumirmos, eticamente, nossas decisões, pois assim, como também sugere Paulo Freire, fundaremos nossa autonomia, visto que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (idem).

Por outro lado, diante da pergunta sobre como dialogar em torno de assuntos técnicos, ou seja, sobre como os camponeses poderiam opinar a respeito de algo que não conhecem (no caso, a técnica), Freire responde que “seria possível o diálogo se o seu objeto girasse em torno de sua vida diária, e não em torno de técnicas” (Freire, 1982a:45).

Essa reflexão nos remete diretamente à questão do planejamento, que não deve ser encarada, na escola e na educação, como atividade a ser realizada apenas por pedagogos ou por supostos “intelectuais especializados em pensar” (Ferreira, 1979:23), a não ser que haja vontade política de se excluir segmentos comunitários da participação nesse processo. O planejamento “é uma técnica, e com certeza pode ser usada com vários interesses e objetivos. Tanto pode ser apropriada para mascarar uma realidade como para impor soluções que por vezes não representam o interesse de todos mas certamente de alguns grupos ou pessoas” (Garcia, 1991:41).

Seguindo a mesma linha, o Prof. Francisco Whitaker Ferreira afirma que “quem planeja é mesmo quem faz” (Ferreira, 1979:25), ou seja, 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, bem como a incentivar a figura denominada por Ferreira de “empulhador” (ibid., p. 23).

O “empulhador” seria aquele indivíduo que não acredita na ação que se planeja e que, por conveniência pessoal, considera “impor-

tante defender o meio de vida constituído pelo conhecimento do método, que tudo começa a girar em torno dele, das suas regras, do seu linguajar” (ibid., p. 24). Assim, os supostos especialistas em planejamento tomam para si a responsabilidade de planejar e, ao fazê-lo, atribuem às demais pessoas a tarefa de também se tornarem “especialistas”, mas apenas em agir, ou seja, em executar as tarefas que outros pensaram. Portanto, o desafio consiste em buscar mecanismos que não permitam separar a atividade de planejar da ação propriamente dita, ou seja, consiste em não admitir a divisão do trabalho no planejamento de forma a desvincular “os que pensam dos resultados da ação” (ibid., p. 21).

Nossa preocupação em relação a esse ponto fundamenta-se também nos princípios político-pedagógicos da obra de Paulo Freire, que se referem, respectivamente, ao posicionamento reflexivo e crítico sobre o ideal que temos de homem e de sociedade e às ações educativas relacionadas ao tipo e às características da educação que tornarão viável a construção da sociedade que queremos. Para Freire, teoria e prática são indicotomizáveis, inseparáveis, uma vez que “a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira” (Freire, 1982a:40). Por isso, não nos baseamos apenas em sua produção “teórica”.

Os avanços e mudanças estruturais na educação no município de São Paulo, durante o período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação (1989-1991) são evidentes. **Conselhos de escola, grêmios estudantis** e outros mecanismos que buscavam garantir a autonomia escolar foram restabelecidos democraticamente, incentivando a gestação de projetos pedagógicos pelas escolas municipais e provocando mudanças significativas na gestão escolar de modo a garantir a participação popular (Freire, 1991:79-80).

O caderno da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, intitulado “Planejamento: instrumento de mobilização popular” (PMSP, SME, 1992), traz a proposta de implantação do sistema de planejamento com base na descentralização e autonomia das escolas. Tal proposta apresenta a possibilidade de descentralizar o planejamento a partir da real delegação do poder de decisão às unidades escolares, para que seja possível “integrar a ação das escolas, comunidade organizada, Administração Regional e Núcleos de Ação Educativa, de forma que a política educacional possa ser implantada contando com a participação, experiência, e conhecimento destas en-

tidades sobre as particularidades de sua região” (ibid., p. 34). Além disso, pretende “desencadear uma ação coordenada no nível macro que resulte na formação de uma visão global sobre o sistema educacional a ser compartilhada por todos os envolvidos nas decisões” (ibid., p. 34). Essa proposta é fruto da política educacional implantada por Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o que comprova que sua prática nos oferece elementos para fundamentar nossa pesquisa.

A oportunidade de conviver com Paulo Freire de 1994 a 1997, no Instituto Paulo Freire (IPF), permitiu-nos acompanhá-lo de perto suas propostas e ações voltadas para a luta em favor do direito de todos à educação e à equidade social, refletidas nos projetos dos quais participava naquela instituição, naqueles que desenvolvia fora dela e registradas nas obras escritas por ele nesse período. Essa convivência está expressa em dois breves artigos. No primeiro, intitulado “Organizando a bibliografia de Paulo Freire” (Padilha, 1996:60-61), relatamos a experiência de dar continuidade à organização, pesquisa e sistematização da bibliografia “de” e “sobre” Paulo Freire, publicada no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Gadotti, 1996). A partir dessa experiência, após meses em contato diuturno com o pensamento freiriano, tivemos a exata dimensão do significado de sua obra, capaz de influenciar e iluminar o trabalho de educadores, filósofos e cientistas das mais diferentes áreas do conhecimento de todo o mundo.

O segundo artigo, intitulado “Convivendo com Paulo Freire no IPF” (Padilha, 1997:69-79), apresenta a série de projetos da qual ele participava a partir de 1994 no IPF. A partir dessa convivência e de tais experiências passamos a estudar profundamente a obra e o pensamento de Paulo Freire, transformando-os em referencial teórico.

Por outro lado, uma vez que, para Freire, os problemas educacionais não são apenas técnicos ou apenas pedagógicos, mas também políticos e econômicos, convém esclarecer o que significa **fazer política ao fazer educação**. *Política* pode ser entendida como “a arte de governar, de gerir o destino da cidade” (Aranha & Martins, 1993:179), já que, em seu sentido etimológico, vem de *polis*, que, em grego, significa cidade.

A política foi inventada “como o modo pelo qual os humanos regulam e ordenam seus interesses conflitantes, seus direitos e obrigações enquanto seres sociais (...) como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para

aprovar ou rejeitar as ações que dizem respeito a todos os seus membros” (Chauí, 1994:370).

Essas definições ajudam-nos a entender que a política auxilia o homem, cotidianamente, a resolver seus problemas, seus impasses, a organizar sua vida em sociedade, a discutir suas diferenças, estabelecendo direitos e obrigações, a definir as prioridades de suas iniciativas para que os conflitos e os interesses de todos os membros sociais possam ser contornados da melhor maneira possível. Desse modo, apesar das diferenças, pode haver uma convivência equilibrada, pacífica e justa.

A política apresenta-se, portanto, como algo inerente ao homem, como um instrumento indispensável em suas ações e relações, em que são estabelecidos níveis de poder entre os próprios homens, seja qual for o âmbito ou a forma de exercício desse poder. Convém lembrar que o poder é uma “*relação*, ou um conjunto de relações pelas quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos” (Aranha & Martins, 1993:179). Assim, política e poder estão certamente imbricados.

Ao falarmos em **política** e **poder**, referimo-nos a questões inerentes à vida dos seres humanos e, assim, a tudo o que está relacionado com suas ações e relações em sociedade. Falar de política e de poder significa, portanto, falar em democracia, em autoritarismo, em justiça, em injustiça; enfim, significa tratar de temas que envolvem tais ações e relações humanas.

Pode-se, porventura, falar em educação separada da política, da questão do poder? Quando atuamos e estamos na escola — ou quando educamos nossos filhos, nossas crianças e jovens fora do âmbito escolar — deixamos de nos relacionar politicamente com “o outro”, com “o meio”? Será que a escola ou nossa casa são espaços neutros, onde não existem relações de poder, de autoridade, de mando, de abuso, restrição ou de defesa dos direitos e obrigações de alguém? Ou, ainda, cabe aos pais ou educadores proteger seus filhos e alunos da política, entendida como algo pecaminoso, como alguma coisa que não seja própria de homens bons, decentes, justos e honestos?

Esse sentido pejorativo atualmente atribuído à política tem uma razão de ser. A palavra *política*, em seu sentido específico, pode representar a administração do Estado pelas autoridades e especialistas governamentais, as ações da coletividade em relação a tal gover-

no, as atividades dos políticos ou dos especialistas em política — geralmente filiados a partidos políticos. Em contrapartida, pode ser também associada à atividade duvidosa de alguns desses mesmos políticos profissionais que, eleitos democraticamente pelo povo, ao invés de bem representá-los, acabam utilizando seus cargos para obter vantagens pessoais das mais diferentes naturezas.

Os **vários sentidos** da palavra “política”, entre tantos outros mais corriqueiros, utilizados cotidianamente (política empresarial, política sindical, política da escola, política do time de futebol, política financeira, política da corrupção etc.) têm contribuído para confundir as camadas populares, afastando-as do exercício dessa atividade inerente ao homem.

Quando deixam de “fazer política”, eximindo-se de reivindicar seus direitos junto aos representantes políticos que elegeram, de defender direitos e obrigações nos diversos momentos de suas vidas, ações e relações em sociedade ou de agir, de participar efetivamente das decisões relacionadas ao seu cotidiano e até mesmo de refletir sobre suas práticas, realidades e contextos sociais, as camadas populares deixam de exercitar plenamente a democracia, afastando-se de tudo o que consideram político, como se fosse, por um lado, algo negativo, ou, por outro, assunto pertinente apenas aos políticos profissionais ou a pessoas que têm militância político-partidária.

Incentivado diariamente pelos meios de comunicação e em toda a sociedade, tal comportamento acabou por transformar em senso comum a concepção de que política não é algo a ser tratado por gente séria, por gente honesta. Ao confundir o sentido original e verdadeiro da palavra política e, pior, não compreender em que ela de fato consiste, tem favorecido a parcela da sociedade que, historicamente, utiliza a política, em todos os seus sentidos, para manter o *status quo* e, por isso mesmo, trabalha ideologicamente para que as camadas populares façam cada vez menos política.

Por isso Paulo Freire insiste na necessidade de não dissociarmos política de educação, para evitar, por exemplo, que nossas crianças, jovens e adultos possam ser vitimadas por um processo educativo que acentua o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a não participação nos processos decisórios e até mesmo a desinformação e, enfim, aceitem uma sociedade desigual. Por isso ele propõe uma educação política.

Aqui entramos na análise da relação dialógica entre educador e educando. É justamente no cotidiano da sala de aula (e também nas demais relações escolares, como, por exemplo, entre diretor de escola e professores) que notamos quão difícil é pôr em prática a fala *aos* e *com* os educandos (ou com os outros), pois não temos, principalmente, a experiência da democracia, o hábito de dividir o poder, ou o suposto poder, nem sequer o costume de ouvir, de escutar, de negociar diferenças, sem que isso signifique barganhar vantagens de toda ordem. Frequentemente confundimos autoridade com autoritarismo e pensamos que, deixando de ser autoritários, perdemos a autoridade.

A escola, espaço de relações sociais e humanas, é um campo propício para a discussão política, pois, ser político nesse âmbito é conhecer profundamente essa instituição em todas as suas características. É compreender como são estabelecidas as relações de poder no seu interior e saber avaliar como isso repercute nos serviços que a unidade escolar oferece à comunidade.

Fazer política na escola significa conhecer profundamente os educandos, sua realidade, seu contexto, suas carências, necessidades, potencialidades e expectativas, bem como estabelecer o justo equilíbrio de forças e representatividade dos diversos sujeitos coletivos da escola na gestão e definição das políticas que conduzem as questões administrativas, financeiras e pedagógicas da instituição escolar. Ser político, nesse sentido, é verificar qual é o grau de influência que as decisões tomadas nesse nível educacional exercem nos níveis educacionais municipal, estadual ou federal.

Tudo o que se relacionar com a visão de mundo, o contexto, a realidade concreta de uma escola e as utopias de seu corpo diretivo, corpo docente, discente, corpo de funcionários, colaboradores e vizinhos, pode e deve ser discutido politicamente em seu interior, para que essa instituição cumpra melhor seu papel na sociedade e para que, a partir dessa discussão permanente, possa intervir também, de forma política, nos demais níveis e instâncias da sociedade, da qual são todos cidadãos.

É esse contexto que possibilita a emergência de educadores e educandos favoráveis à superação das injustiças sociais, dispostos a desenvolver um diálogo crítico permanente na escola, começando pela sala de aula. É aqui que os educadores poderão contribuir de fato para alterar a realidade em que vivem, ao se abrirem ao diálogo,

não só falando *ao* educando — o que sempre será necessário —, mas principalmente falando *com* o educando.

Paulo Freire afirma que “há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala *ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala *com* o educando” (Freire, 1995:85). Esse diálogo introduz educadores e educandos num novo sentido educativo, em que a fala é permitida, é requerida e em que todos aprendem a ouvir, a escutar o outro. A postura da educadora e do educador diante dos educandos é outra, nova; em decorrência, a distância entre o que eles dizem e fazem passa a se mostrar muito mais — uma vez que eles estão abertos para ouvir até mesmo críticas a suas posturas, a suas posições não só como educadores mas como sujeitos e cidadãos participantes de um processo crítico e político. E é justamente aí que a educação começa a mudar. Passa a existir um **clima democrático** no qual todos têm voz, todos podem lutar por seus direitos, por suas convicções, todos podem dar seu testemunho coerente, com a certeza de que suas palavras serão ouvidas, discutidas e serão objeto da reflexão dos seus companheiros. Aqui, o aluno passa a ter um papel que lhe foi historicamente negado pela educação “bancária”. Aqui se estabelece o que Paulo Freire chama de “consciência transitiva crítica” que, conforme explica Gadotti, significa a “consciência articulada com a práxis”. Segundo Paulo Freire, para se chegar a essa consciência, que é, ao mesmo tempo, desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência (Gadotti, 1989:66).

Ao dizer que o educador deve fazer de seu ato educativo uma atividade também política, Paulo Freire quer afirmar justamente que a educação só pode de fato contribuir para o crescimento geral da pessoa, do sujeito, do cidadão, do aluno e da aluna se significar um espaço para expor idéias, para discutir com a maior amplitude possível temas que, se referidos ao contexto dos alunos, sempre estarão vinculados e poderão ser trabalhados no encontro das diferentes ciências e conhecimentos acumulados pelos homens, os quais serão também estudados pelos educandos.

Paulo Freire defendeu uma **educação problematizadora**, política, em que a realidade seja clarificada ao mesmo tempo em que se educa. Ele aponta para a necessidade de que tenhamos coragem

para experimentar diariamente a democracia, a possibilidade da democracia, baseados sobretudo numa relação horizontal, dialógica, na qual educadores e educandos têm amor, fé, esperança e cultivam esses espíritos com grande humildade. Ao estabelecer esse tipo de diálogo, ao eleger a pergunta como “essência do ato de conhecer”, ao trocar experiências, idéias e conhecimentos, ao aprender juntos, apesar de suas diferenças, educadoras, educadores, educandas e educandos estarão se educando revolucionária, mútua e solidariamente.

Assim, quando se vislumbra uma nova relação entre educador e educando, na qual se reconhece não só a presença da política nessa relação mas, principalmente, se estimula a prática do diálogo político em sala de aula, ao lado das atividades curriculares e pedagógicas, o resultado do processo ensino e aprendizagem será certamente melhor. Além de estimular a reflexão daqueles atores educacionais, tal prática estará sobretudo ensinando-os a atuar sobre a realidade para transformá-la e a buscar, cada vez mais, a justiça social que todos queremos alcançar.

Paulo Freire diz que “nenhuma resposta é definitiva”. A reflexão até aqui desenvolvida, se não nos oferece respostas definitivas, pelo menos leva-nos a crer que, se pensamos numa sociedade melhor para todos, numa nova sociedade, não podemos mais admitir que a política seja concebida como uma questão distante e separada da educação, dentro ou fora da escola. A própria vida é, em si, política.

Na **sala de aula** ou nos “**Círculos de cultura**”, como preferimos chamar, educadores e educandos se relacionam politicamente a todo instante, estabelecendo, portanto, **relações de poder** e podendo agir na direção de mudanças e da construção de uma nova realidade, de uma nova sociedade. Para tanto, podem apostar no diálogo como exercício da democracia e, mais do que isso, podem voltar a ter esperança de que por meio de uma educação politizada, que estimule o senso crítico, que leve à conscientização, estaremos evitando a aceitação dócil e passiva de uma dura realidade que favorece apenas a uma minoria que sempre defendeu a neutralidade da educação em nome da manutenção de seus privilégios. Mais do que isso, estaremos criando condições para uma ação efetiva com vistas à transformação da sociedade em que vivemos e para a melhoria da escola que temos.

A escola que Paulo Freire propõe, baseada numa **relação dialógica** e **dialética** entre educadores e educandos, é instrumento importante para a construção de uma nova sociedade, mas ela sozinha não poderá “salvar o Brasil”. “A viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela” (Freire, 1995:88). É nisso que também cremos e nessa direção estamos lutando diariamente, tentando aprender ao ensinar e ensinar ao aprender, por intermédio desse diálogo *ao* e *com* o nosso educando.

O planejamento na perspectiva da escola cidadã está associado à dialogicidade. A exemplo do que já fez o Prof. José Eustáquio Romão em relação à avaliação, no livro *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (Romão, 1998), apresentamos agora o **planejamento dialógico**. O diálogo, segundo Paulo Freire, “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1982a:43).

Procuramos dar novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras, que nos permitam desvelar a realidade e revelar a nossa pronúncia, garantir a nossa voz, o nosso voto, escrever a nossa história com base no resgate, na vivência e no registro das experiências que temos e na interpretação desse registro, que respeitem e considerem a diferença, a diversidade cultural e o multiculturalismo presente na educação e na sociedade.

O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais, frustrando as iniciativas históricas das escolas e das suas comunidades. É preciso, pois, resistir a esse modelo de planejamento não dialógico que “convoca” todas as pessoas a se engajar em ações predeterminadas por especialistas.

tas, que não dialogam porque consideram que é mais rápido, eficiente, eficaz e mais produtivo decidir em nome da maioria do que dialogar. Argumenta-se que dialogar leva tempo e não leva a nada. Enquanto isso acontece, dizem, todos devem submeter-se a sacrifícios no presente como forma de alcançar, no futuro, os objetivos estáticos definidos por uma minoria.

O planejamento dialógico é alternativa porque, com a ampliação da comunicação pelo diálogo coletivo e interativo desde a formulação das questões relacionadas, por exemplo, às questões orçamentárias, pedagógicas ou administrativas das escolas e das políticas públicas educacionais, vai acontecendo um processo de participação, de envolvimento, de troca de idéias, de resgate da cultura e de troca de experiências, de ações e de propostas concretas ou concretizáveis, que estimulam o enfrentamento dos problemas e dos desafios apresentados pelo cotidiano, o que está muito distante dos técnicos ou especialistas em planejamento. É essa a grande vantagem do planejamento dialógico, organizado, democraticamente sistematizado e voltado para o respeito à autonomia dos sujeitos partícipes desse processo.

No entanto, como nos adverte o próprio Paulo Freire, o diálogo não deve ser entendido “como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados” (Freire, 1996:122). Ou seja, o diálogo não será uma tática atrelada ao planejamento para facilitar a manipulação dos participantes deste processo, o que acabaria por gerar consensos passivos. O planejamento dialógico resgata justamente a dimensão histórica da experiência das pessoas e do planejamento já instituído nas escolas ou nos sistemas educacionais, para ampliar a possibilidade de reconstrução do que já existe, partindo do instituído para instituir outra coisa, mas em coletividade e permanente comunicação, conforme nos lembra o professor Moacir Gadotti,

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (...) é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de *saber que*

sabemos, que é algo *mais* do que só saber. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire, 1996:122-123).

É esta a dimensão dialógica que defendemos na Escola Cidadã, para que o planejamento, em vez de ser uma palavra desgastada, que mais gera resistências do que participação, seja ao mesmo tempo um caminho, uma ambiência espacial e temporal de encontro democrático, coletivo, crítico e criativo, para que possamos viver e transformar a realidade que hoje temos na realidade que queremos.

Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987), dedica um capítulo inteiro, o número 3, à reflexão sobre a dialogicidade, segundo ele, “essência da educação como prática da liberdade” (1987:77). O diálogo não se esgota da relação eu-tu, o que seria estritamente limitador. O diálogo “é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* (idem, 78) (grifo do autor).

Para nós a dialogicidade representa essa importante prática que contribui para a reorganização democrática dos diversos tempos e espaços escolares. Associado à educação, o diálogo torna-se movimento amoroso, de pronúncia, de anúncio, ato de criação e de recriação conforme as palavras de Paulo Freire. Daí que planejar dialogicamente significa também a participação ativa e permanente de todas as pessoas nesse processo, construindo uma escola e, ao mesmo tempo, uma política educacional a partir da sala de aula, do “Círculo de Cultura”, que trabalhe com o conhecimento e com as emoções em suas diversas dimensões, de forma problematizadora, crítica, reflexiva, criativa, confiante, amorosa, sistemática, concreta, utópica, transformadora, alegre e feliz.

Capítulo 1

PLANEJAMENTO, PLANO, PROJETO

Uma Tipologia

*O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um
jardim é esse olhar vazio
De quem por ele passa indiferente.*

Mário Quintana

Os termos “Planejamento”, “Plano” e “Projeto” têm sido compreendidos de muitas maneiras. Durante o regime autoritário (1964-1985), eles foram utilizados com um sentido autocrático. Toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnoburocratas à sombra do poder. Muitos de nós, educadores e educadoras, acabamos tendo uma grande resistência à atividade de planejamento e à elaboração de planos, confundidos quase sempre com prática autoritária. Mas essa não é a única forma de compreender esses termos. Por isso começamos por uma explicitação deles.

Pretendemos, com o quadro que segue, dar ao leitor uma visão geral de como os termos citados têm sido compreendidos e explicados por diferentes autores, o que também nos ajudará a precisar o sentido que atribuímos a eles no decorrer deste livro. Ao invés de matar a curiosidade — pois quando apresentamos conceitos prontos corremos o risco de fazê-lo — objetivamos também que os termos

que seguem possam ser ressignificados pelo nosso leitor e pela nossa leitura na sua práxis educativa cotidiana.

Planejamento

- “O significado do termo ‘planejamento’ é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador. Mas, quando pressupomos que haja uma ‘ciência do planejamento’, então, de certo modo, os reparos que fizemos à idéia de que se tem uma metodologia científica de aplicação universal valem também para o campo do planejamento. Não há uma ‘ciência do planejamento’ nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc.” (Azanha, 1993:70-78).
- “Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora” (Sobrinho, 1994:3).
- Planejamento é um “processo de tomada de decisões sobre a ação. Processo que num planejamento coletivo (que é a nossa meta) envolve busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussão, reuniões de decisão, avaliação permanente...” (MST, 1995:5).
- “Planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão (...) enquanto processo, ele é permanente” (Vasconcellos, 1995:43).

- Planejamento é um “processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original” (Martinez & Lahore, 1977:11)
- Planejamento “é um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo” (Coroacy, 1972:79).
- Planejamento “é o processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar a sua consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos” (Fusari, s.d.[a]).
- Planejamento “é um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos claramente definidos. Envolve tomada de decisões e avaliação de cada decisão inter-relacionada. Planeja-se quando se acredita que, a menos que se faça alguma coisa, um estado futuro desejado não ocorrerá e que, se as atitudes apropriadas forem tomadas, aumenta-se a probabilidade de resultado favorável. Os princípios que caracterizam o processo de planejamento são: inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação. Planejamento: instrumento de mobilização popular” (SME, 1992:9).
- O planejamento “é uma atividade essencial e exclusivamente humana. Somente o homem, como animal racional e temporal que é, realiza a complexa atividade de planejamento. (...) Pensar antes de agir. Organizar a ação. Adequar meios a fins e valores. Estas expressões sintetizam o conceito de planejamento, considerando-o uma técnica, uma ferramenta para a ação. Coloca-se esta questão dentro do que se convencionou chamar de visão instrumental do planejamento, destacando-se seu aspecto utilitário. (...) Global, integrado, contínuo, realista, flexível, interdisciplinar e multiprofissional, participativo: estas são algumas condições, entre outras, para um bom

planejamento, inclusive o educacional” (Fonseca, Nascimento & Silva, 1995:81-86).

Planejamento coletivo

- O planejamento coletivo é um “processo que combina participação com divisão de tarefas. Quer dizer, não significa reunir todo mundo para planejar tudo, desde os objetivos da escola até a aula do dia seguinte. Significa, em outras palavras, organizar as instâncias de tomada de decisões” (MST, 1995:8).

Planejamento educacional

- Planejamento educacional “é, antes de tudo, aplicar à própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar a seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre essas possibilidades, a determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida. Assim concebido, o planejamento educacional significa bem mais que a elaboração de um projeto contínuo que engloba uma série de operações interdependentes” (UNESCO, in Menegolla & Sant’Anna, 1993:32).
- “Planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (enquanto um dos níveis de planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos etc.” (Vasconcellos, 1995:53).

Planejamento curricular

- Planejamento curricular “é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e

ordenada de toda a vida escolar do aluno. É instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola” (Menegolla & Sant’Anna, 1993:52).

- Planejamento curricular, enquanto um dos níveis do planejamento na educação escolar, “é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares. Dá a espinha dorsal da escola, desde as séries iniciais até às finais. A Proposta Curricular pode ter como referência os seguintes elementos: Fundamentos da Disciplina/Área de Estudo, Desafios Pedagógicos, Encaminhamento Metodológico, Proposta de Conteúdos, Processo de Avaliação. Muitas vezes, as propostas curriculares são feitas em nível de sistema de educação estadual ou de rede municipal, dando origem aos chamados ‘Guias Curriculares’...” (Vasconcellos, 1995:53).

Planejamento de ensino

- Planejamento de ensino “é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (Fusari, 1988:10).

Planejamento escolar

- O planejamento escolar “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1992:221-2).
- “Planejamento global da escola é o nível do planejamento que corresponde às decisões sobre a organização, funcionamento e proposta pedagógica da escola. É o que mais re-

quer a participação do conjunto da comunidade” (MST, 1995:11).

- O planejamento da escola, enquanto outro nível do planejamento na educação escolar, é o que “chamamos de Projeto Educativo, sendo o plano global da instituição. Compõe-se de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e administrativa da escola” (Vasconcellos, 1995:53).
- “O planejamento anual da escola consiste em elaborar a estratégia de ação para o prazo de um ano (um pouco mais ou um pouco menos, conforme a realidade específica de cada escola). Tomar as decisões sobre o que, para que, como e com que se vai fazer/trabalhar na escola durante este período, levando em conta as linhas tiradas no plano global” (MST, 1995:15).
- “Quando falamos em planejamento da educação escolar, entendemos que é o processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar a sua consciência em relação aos problemas de seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos” (Fusari, s.d.[a]:1).
- “O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador” (Fusari, 1988:9).

Planejamento participativo

- O planejamento participativo “se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político vincula-

do à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria” (Cornely, 1977:37).

- “Genericamente, o Planejamento Participativo constitui-se uma estratégia de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para solução de problemas comuns” (Vianna, 1986:23).
- Sobre o planejamento participativo: “(...)Valorizar a participação é considerar importante o próprio processo de planejamento e não apenas o produto final que é o plano com suas propostas. A eficácia torna-se, portanto, mensurável a partir de critérios mais amplos do que apenas custo e tempo. Aceitar o planejamento participativo como um valor a ser buscado deve fazer com que uma possível incapacidade inicial dos envolvidos para participar não seja impeditivo intransponível, justificador do abandono do esforço inicial rumo à participação. Antes, deve ser vista tal dificuldade como um desafio a superar. Nesta perspectiva, viabilizar a participação de todos passa a ser também uma tarefa educativa (...) O processo participativo, longe de ser estanque, é dinâmico e dotado de tensões que precisam ser vividas e administradas” (Fonseca, Nascimento & Silva, 1995:88-91).

Planejamento de aulas

- Planejamento de aulas “é a tomada de decisões referente ao específico da sala de aula: temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação. Este planejamento vai desde o mais geral: um plano de curso para o ano ou semestre; até o plano por unidades (temáticas ou outras), o plano por semana e o planejamento de cada dia” (MST, 1995:7).

Plano

- “O Plano é um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para que exista o Plano é necessário que um grupo tenha antes se reunido e, com base nos dados e informações dis-

poníveis, tenha definido os objetivos a serem alcançados, tenha confrontado os objetivos com os recursos humanos e financeiros disponíveis, tenha definido o período de realização das ações, enfim, tenha organizado o conjunto de ações e recursos. O Plano evita o improvisado, o imediatismo, a ausência de perspectivas, pois ele antecipa, ele prevê. O Plano passa a ser um referencial, um norte para as ações educacionais do município. Com o Plano é possível então acompanhar o seu desempenho, avaliar se os resultados alcançados foram ou não os esperados, onde houve desvios, quais os problemas enfrentados. Planejamento e Plano estão estreitamente relacionados, mas não são sinônimos. O primeiro representa o processo e o segundo é um registro do processo (Sobrinho, 1994:3-4).

- Plano é a “apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativamente à ação a realizar. Ou seja, o plano é o documento que diz o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultado. E segundo o destinatário desse documento, ele pode conter também a explicação do porquê das decisões tomadas: elementos das pesquisas, estudos e análises feitos para se poder decidir o que se decidiu” (Ferreira, 1979:59).
- Plano é o “documento onde se registram, por escrito, segundo um determinado roteiro, as decisões tomadas no processo de planejamento. É feito para ajudar a memória do processo. Passa a ser o papel que se consulta durante a realização da ação” (MST, 1995:5).
- “Plano é um corte no processo de planejamento — que torna explícitos os seus elementos já conhecidos: é um instantâneo da situação presente que fixa os objetivos, suas interdependências e prioridades, meios e recursos, estimativas de prazos e custos” (Celso Lamparelli, in Bierrenbach, 1981:30).
- Plano “é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais (Libâneo, 1992:223).

- “Plano é a formalização dos diferentes momentos desse processo (de planejamento), que é permeado por desafios e contradições” (Fusari, s.d.[a]:3).
- “Plano é o produto, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não (...) enquanto produto, é provisório” (Vasconcellos, 1995:43).

Plano curricular

- O plano curricular “define e expressa a filosofia de ação da escola, seus objetivos e toda a dinâmica escolar, os quais fundamentam-se, naturalmente, na filosofia da educação, expressa nos planos nacional e estadual. A partir dele, é planejada, de maneira sistemática e global, toda a ação escolar” (Menegolla & Sant’Anna, 1993:48).

Plano de aula

- O plano de aula “é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico” (Libâneo, 1992:225).

Plano de curso

- Plano de curso “é o planejamento geral para o ano ou semestre. É feito no início do ano junto com o plano anual da escola” (MST, 1995:21).
- O plano de curso é “um documento que deve funcionar como orientador da rota, a direção estabelecida pelos educadores, onde fique claro o ponto de partida, a trajetória e o ponto de chegada do trabalho individual-coletivo dos educadores da escola. Sua finalidade é estimular uma reflexão em torno do trabalho pedagógico que o curso pretende desenvolver, registrando num documento a essência da proposta curricular que o curso pretende. (...) é assim um documento que apresentará, no caso da H.E.M., a proposta pedagógica (objetivos gerais, conteúdos básicos, metodologia, sistemática de

avaliação e bibliografia básica) que corresponde ao cidadão-educador que o curso pretende formar, no período de quatro anos. Desta forma, uma escola que mantém vários cursos terá, portanto, vários planos, quantos forem os cursos (Fusari, 1988:1-24).

Plano de disciplina

- O plano de disciplina “é um instrumento para sistematizar a ação concreta do professor, a fim de que os objetivos da disciplina sejam atingidos. É a previsão dos conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos mais importantes, assim como a seleção dos melhores procedimentos e técnicas de ensino, como também, dos recursos humanos e materiais que serão usados para um melhor ensino e aprendizagem” (Menegolla & Sant’Anna, 1993:64).

Plano de ensino

- Plano de ensino “é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo, ou seja, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. Deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano” (Fusari, s.d. [b]:46).
- Plano de ensino “é o documento, elaborado pelo professor, onde ele apresenta sua proposta de trabalho para o ano, semestre ou bimestre, de acordo com o que ficou acertado no grupo de professores de uma mesma escola. Deverá refletir o processo de planejamento como um todo, onde aparecem os objetivos educacionais que os professores buscam alcançar (pontos de chegada); os conteúdos a serem trabalhados (meio para atingimento dos objetivos); a articulação dos conteúdos com o método, técnicas e recursos de ensino-aprendizagem e a sistemática de avaliação da aprendizagem” (Fusari, s.d.[a]:14).

- “Plano de ensino (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades seqüenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (Libâneo, 1992:225).

Plano de unidade

- O plano de unidade é “também chamado planejamento por temas geradores. Feito de acordo com o tempo de duração de cada tema. Pode ser de quinze dias, um mês, dois meses... Depende da potencialidade geradora do tema” (MST, 1995:21).

Plano escolar

- É o documento-síntese, resultado de todo o processo de planejamento da educação escolar, que representa o plano de curso da escola como um todo. O plano escolar engloba todos os planos de curso que, por sua vez, representam os planos de ensino dos professores, nas diferentes disciplinas” (Fusari, s.d.[a]:13).
- O plano da escola “é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos” (Libâneo, 1992:225).
- O plano escolar “é o documento que apresenta as propostas de ação da unidade, face a um diagnóstico da realidade que indicou o total das necessidades. Estas ações são priorizadas face à escassez de recursos e à impossibilidade de atender a todas as necessidades ao mesmo tempo. Os planos das escolas são sintetizados e compatibilizados a nível regional, e a totalidade das propostas apresentadas devem ser repriorizadas pelas escolas no coletivo, resultando em dez Planos Regionais — um para cada Núcleo de Ação Educativa” (SME/SP, 1992:14).

Plano geral da SME

- “O conjunto dos Planos Regionais, com a indicação das necessidades dos órgãos intermediários, comporá o Plano Geral da SME que é, por sua vez, um Plano Setorial do Município, assim como o é o da Saúde, Habitação, Bem-estar Social, etc.” (SME/SP, 1992:14).

Plano municipal

- “O conjunto dos Planos Setoriais comporá o Plano Municipal que será encaminhado à Câmara Municipal após o referendo popular em plenárias” (SME/SP, 1992:14).
- O que se busca com esses procedimentos não é apenas a elaboração do Plano Setorial da Educação a nível municipal, de forma participativa. Busca-se utilizar o planejamento como um instrumento de mobilização social” (SME/SP, 1992:14).

Plano nacional de educação

- O plano nacional de educação é “onde se reflete toda a política educacional de um povo, inserido num contexto histórico, que é desenvolvida a longo, médio ou curto prazo” (Menegolla & Sant’Anna, 1993:48).
- “Art. 1º do Plano Nacional de Educação de 1949: código da educação nacional, é o conjunto de princípios e normas adotadas por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extra-escolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares” (PNE de 1949, in Azanha, 1993:73).

Planos de ensino

- Planos de ensino “são os planos de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade. Se situam num nível bem mais específico e concreto em relação aos outros planos. Eles definem e operaciona-

lizam toda a ação escolar, configurada no plano curricular da escola. São meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, através do processo de ensino. Neles são trabalhados os componentes fundamentais do plano curricular (filosofia educacional da escola, os objetivos, as disciplinas e os conteúdos). Eles especificam os objetivos, os conteúdos, os recursos humanos e materiais, os procedimentos e o processo de avaliação. Estes planos de ensino compreendem os planos de disciplinas, unidades, de aulas e de outras atividades ou experiências de ensino” (Menegolla & Sant’Anna, 1993:49).

Plano de curso

- Plano de curso “é a organização de um conjunto de matérias, que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma escola, durante um período relativo à extensão do curso em si, exigido pela legislação ou por uma determinação explícita, que obedece a certas normas ou princípios orientadores. Pode ser considerado, ainda, como um conjunto de elementos que constituem a organização estrutural de um determinado evento promocional, em relação à educação, ao ensino, ou à aprendizagem de alguma profissão, atividades, ou o desenvolvimento de habilidades específicas, dentro de um campo geral ou específico” (Menegolla & Sant’Anna, 1993:59).
- “O plano de curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida” (Vasconcellos, 1995:117).

Planos regionais

- Os planos regionais “compõem-se das diretrizes regionais para a educação, selecionadas a partir das diretrizes governamentais, do diagnóstico da realidade educacional na região, das propostas em execução no ano em curso e sua respectiva avaliação visando a sua continuidade ou não, das propostas para

solucionar os problemas encontrados, em ordem de prioridade, e dos custos de manutenção e investimentos necessários a sua implantação” (SME/SP, 1992:14-15).

Programa

- “Programa é constituído de um ou mais projetos de determinados órgãos ou setores, num período de tempo definido” (Celso Lamparelli, in Bierrenbach, 1981:30).

Projeto

- “Projeto é um modelo capaz de conduzir a ação à consecução dos seus objetivos” (Celso Lamparelli, texto baseado na tese “Uma Contribuição para o Método de Planeamento e seu ensino, in Bierrenbach, 1981:30).
- “o projecto é uma antecipação. A utilização do prefixo pro-, que significa antes, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de pro-jecto e de pro-grama, é neste ponto de vista significativa: o conteúdo de um projeto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda não verificados; não se debruça sobre factos, mas sobre possíveis; relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia” (Barbier, 1993:49).
- Projeto é “um conceito que, para além de ser polissêmico, logo numa análise sincrônica, é-o também quando o olhamos no seu trajecto histórico. Assumindo um sentido específico no contexto da sociedade industrial, onde tende a afirmar-se enquanto expressão de uma razão todo-poderosa, com o declínio da miragem do progresso técnico e científico acaba por se transformar no instrumento privilegiado de uma estratégia de conciliação das prerrogativas da razão com os seus próprios limites, ou se quiser, da previsibilidade (pelo saber) com a imprevisibilidade (do real). No terreno muito concreto da educação institui-se, entretanto, como estratégia pedagógica dado o seu potencial valor formativo (...) se pensarmos que, saindo das lógicas disciplinares estritas, ainda podere-

mos distinguir, nomeadamente, os projectos individuais dos coletivos, ou os projectos concebidos enquanto estratégicas dos projectos colocados como fins a realizar — como ideais a concretizar —, verificamos que a noção em causa é quase que infinitamente complexicável” (Adalberto Dias de Carvalho e Manuela Afonso, in Carvalho, 1993:16).

Projeto de ação

- Projeto de ação é uma “imagem antecipadora e finalizante de seqüência ordenada de operações susceptíveis de conduzir a um novo estado da realidade-objecto da ação” (Barbier, 1993:66).

Projeto de finalidades (ou projeto educativo)

- “O projecto de finalidades ou projecto educativo estabelece, sobretudo, valores, grandes perspectivas, em torno das quais o acordo é facilmente encontrado. Tem características predominantes ideológicas e políticas, inserindo-se o seu desenvolvimento na dimensão de um tempo longo. O consenso é atingido dado o grau de generalidade dos seus enunciados. (...) Precisamente pela sua fluidez, o projecto educativo (ou de finalidades) corre o risco de redundar num projecto ideológico, insusceptível de controlo, se não for associado a uma programação que, por seu turno, viabilize a respectiva avaliação. Mas, em todas as circunstâncias, o projecto educativo — mais consentâneo com as aspirações da comunidade global — deverá proporcionar grandes consensos em torno de princípios de ordem cultural e social, os quais contrastarão pela sua forma mas complementarão pelo seu conteúdo o projecto pedagógico desenvolvido pela comunidade educativa restrita e interior à escola” (Adalberto Dias de Carvalho e Manuela Afonso, in Carvalho, 1993:17-18).

Projeto educativo

- O Projeto de Ação Educativa (PAE) “é mais utilizado para designar as actividades educativas organizadas no quadro das

disposições ministeriais do que para falar da sua elaboração. Acontece freqüentemente que diversos actores da educação (equipas, movimentos pedagógicos etc.) recorrem à noção de projecto simplesmente para designar algumas ações que executam no meio educativo” (Barbier, 1993:36).

- “O Projeto Educativo é o plano global da instituição. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do Planeamento. (...) Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planeamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação” (Vasconcellos, 1995:143-145).

Projeto político-pedagógico

- “É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação” (Romão & Gadotti, 1994:42).

Capítulo 2

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

*Simplesmente, não posso pensar pelos outros
nem para os outros, nem sem os outros.*

Paulo Freire, 1981

Para nós, a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improvisado, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Pensando nas relações entre administração e educação, a professora Maria Cecília Sanchez Teixeira afirma que “existe um certo paralelismo entre a administração e a pedagogia na medida em que tanto as teorias pedagógicas como as administrativas fundamentam-se nos mesmos pressupostos, ou seja, na mesma concepção de homem, de sociedade e de organização” (Teixeira, 1987:75).

Na prática educativa temos observado que o projeto educativo (atividade-fim) é determinado não por um modelo de administração ou de organização para determinada escola ou mesmo para determinado sistema educacional, mas por teorias e modelos administrativos (atividade-meio) preexistentes, que acabam definindo o tipo de organização dos sistemas educacionais ou escolares. Dá-se uma in-

versão de valores. Isso acontece porque o próprio conceito de educação utilizado acaba considerando as instituições educacionais como “organizações que *maximizam* os resultados educacionais de acordo com as demandas sociais, embora dentro de certas restrições de recursos” (ibid., p. 77).

O estudo das características gerais de diferentes teorias da administração nos permitirá compreender melhor estas relações entre administração, educação e planejamento educacional.

Teorias da administração: características gerais

Lembramos que na *Administração científica* proposta por Taylor, o princípio do planejamento é o primeiro princípio de uma gerência com novas atribuições e responsabilidades, consistindo em “substituir no trabalho o critério individual do operário, a improvisação e a atuação empírico-prática, pelos métodos baseados em procedimentos científicos” (Chiavenato, 1979:51). Dá-se aí a divisão do trabalho e o nível cada vez maior de especialização claramente definidos.

Para Fayol, por exemplo, a *previsão*, que é a primeira característica da função administrativa, significa visualizar o futuro e traçar o programa de ação. Ao tratar do princípio da divisão do trabalho, esse autor também afirma que a especialização é necessária à eficiência na utilização da mão-de-obra, seja qual for a função exercida.

Por volta de 1920, alguns autores (denominados por Chiavenato de “transitivos”, por estarem entre a *Teoria Clássica* e a subsequente *Teoria das Relações Humanas*, apesar de defenderem alguns princípios da Teoria Clássica da Administração) tentam pioneiramente aplicar à administração empresarial alguns princípios da Psicologia ou da Sociologia.

Entre os autores “transitivos” estão Tead, Miss Follett e Barnard, que também contribuíram em relação à questão do planejamento.

Para Ordway Tead, planejar é definir as políticas e os procedimentos de trabalho. A liderança tem importante papel na administração, e o sucesso da organização depende do processo de persuasão utilizado pelo administrador, ou seja, a aceitação dos objetivos depende da maneira como eles são apresentados aos subordinados.

Tead considera que o líder é um agente moral e, principalmente, o símbolo da democracia dentro da organização, pois, a partir dele, a escolha dos objetivos poderá ser compartilhada pelos demais integrantes da organização e todos estarão imbuídos do sentimento de liberdade e vontade de colaborar com o seu melhor esforço criador.

Com Miss Follet, ganha força a aplicação da Psicologia na Administração, uma vez que se considera que o objetivo básico da ação administrativa é obter a integração das pessoas e a coordenação das suas atividades. O Prof. Chiavenato esclarece que, para Follet, toda decisão “é um momento de um processo” e torna-se importante somente no contexto desse processo. Qualquer pessoa dentro da organização é considerada importante na medida em que intervém para tomar uma decisão em um processo geral e não por fazer parte da hierarquia (ibid., p. 118). Nessa direção, a filosofia da organização resume-se na “interpenetração de autoridade ao invés da superautoridade e no controle sobre fatos mais do que sobre pessoas” (ibid., p. 119).

Comparada à Escola Clássica a proposta de Miss Follet representa um avanço que se amplia ainda mais a partir de 1938, quando Chester Barnard (1886-1961), americano graduado em Harvard, desenvolve uma teoria sobre as organizações, propondo um tipo de interação humana que denomina “relações sociais”. Para Barnard, o grupo é mais do que a soma das interações entre os indivíduos que o constituem. Assim, *além de sua tarefa tradicional de planejar*, o executivo de uma empresa deve organizar, motivar, controlar e, principalmente, desenvolver sua eficiência como planejador social. Note-se que a atividade de planejar permanece centralizada nas mãos do executivo, ainda que sua função seja estendê-la aos demais “indivíduos” que trabalham na empresa.

Segundo Barnard, é justamente a falta de planejamento social a responsável por grande parte da ineficiência das organizações. Portanto, de acordo com esta teoria, “a administração pode ser definida como um processo pelo qual se criam oportunidades, se removem obstáculos, se liberta o potencial do indivíduo, se motiva o desenvolvimento e durante o qual a organização age como guia mentora. Trata-se mais de administração através de resultados do que de administração através de controle” (ibid., p. 126).

A *Teoria das Relações Humanas*, também chamada *Escola Humanística da Administração*, surgiu nos Estados Unidos na década de 1920, como um movimento de oposição à *Teoria Clássica da Administração*, e foi consequência das experiências desenvolvidas por George Elton Mayo (1880-1949) e seus colaboradores. Trata-se de uma teoria que aponta para a necessidade de se humanizar e democratizar a Administração, decorrente do desenvolvimento das chamadas ciências humanas, principalmente a psicologia e a sociologia, que se utilizam, sobretudo, das idéias da filosofia pragmática de John Dewey e da Psicologia Dinâmica de Kurt Lewin.

A *Teoria das Relações Humanas*, segundo Chiavenato (1979:146), trouxe novas dimensões e novas variáveis para a teoria da Administração. Interessa-nos enfatizar aqui que a *Teoria das Relações Humanas* trabalha com os conceitos da delegação de autoridade, com a autonomia do empregado, com a confiança e abertura, com a ênfase nas relações humanas e com a dinâmica interpessoal e grupal, acentuando a importância, por exemplo, do “moral elevado”, da “liderança” (que pode ser autocrática, democrática ou *laissez-faire*), da “dinâmica de grupo”, da “participação” e da “comunicação”, entre os grupos. O trabalho, nessa teoria, é, portanto, uma atividade grupal, e a participação dos escalões mais inferiores na solução dos problemas da organização é incentivada a partir da introdução das ciências do comportamento nas práticas administrativas e na prática do planejamento em particular.

Observamos que mesmo após o surgimento da *Teoria das Relações Humanas*, que acentua a influência do comportamento sobre a teoria administrativa, “os pontos de vista dos autores clássicos nunca deixaram de subsistir” (ibid., p. 195). Na verdade, todas as teorias administrativas, segundo Chiavenato, assentaram-se na *Teoria Clássica*, seja como ponto de partida, seja como crítica para tentar uma posição diferente.

No mesmo movimento de inovações, como reação natural à *Teoria das Relações Humanas*, surge a *Teoria Neoclássica de Administração*, que é a mesma *Teoria Clássica* atualizada a partir de “um ecletismo que aproveita a contribuição de todas as demais teorias” (ibid.), embora não se trate verdadeiramente de uma escola bem definida, mas de um movimento relativamente heterogêneo, do qual participam diversos autores (Peter F. Drucker, Ernest Dale, Harold Koontz, Cyril O’Donnell, Michael Jucius, William Newman, Ralph

Davis, George Terry, Morris Hurley, Louis Allen, além dos autores da Escola da *Administração por Objetivos* ou administração por resultados, que constitui uma estratégia administrativa bastante difundida e plenamente compatível com o espírito pragmático e democrático da *Teoria Neoclássica*). Entre seus autores estão Peter F. Drucker, John W. Humble e George Odiorne.

Em síntese, a *Teoria Neoclássica* enfatiza os aspectos práticos da administração e a busca de resultados concretos e palpáveis, reafirma relativamente os postulados clássicos e os seus princípios, estabelecendo normas de comportamento administrativo e acentuando a busca do alcance dos objetivos e a produção de resultados. Além disso, por seu ecletismo, absorve o conteúdo de quase todas as outras teorias administrativas. A função do administrador continua ser a de planejar, organizar, dirigir e controlar.

Na *Teoria Neoclássica da Administração*, o planejamento tem as seguintes características: é um processo permanente e contínuo (não se esgota na montagem de um plano de ação), é sempre voltado para o futuro (é sempre previsão), visa à racionalidade da tomada de decisões (orienta o processo decisório e elimina a possibilidade do erro), visa selecionar entre várias alternativas um curso de ação (de curto, médio ou longo prazo), é sistêmico (considera todo o sistema ou toda a unidade que está sendo planejada), é iterativo (flexível a ajustamentos e correções), é uma técnica de alocação de recursos (deve otimizar a alocação e dimensionamento de recursos), é uma técnica cíclica (deve ser sempre avaliado e replanejado), é uma função administrativa que interage dinamicamente com as demais (influencia e é influenciado pela organização, direção e controle), é uma técnica de coordenação (integração e sincronização dos diferentes órgãos), e é, ainda, uma técnica de mudança e inovação (favorece a introdução deliberada de inovações) (ibid., pp. 233-234).

Por outro lado, a *Administração por Objetivos* (APO) ou a administração por resultados, citada anteriormente que, ao nosso ver, tem sido muito utilizada na educação, é um método centrado nos objetivos, no planejamento ou na estratégia de corporação. Conforme Humble, citado por Chiavenato (ibid., p. 379), “a APO é um sistema dinâmico que integra a necessidade da companhia de alcançar os seus objetivos de lucro e crescimento, a par da necessidade do gerente de contribuir para o seu próprio desenvolvimento. É um esti-

lo exigente e compensador de administração de empresas”. Os objetivos são estabelecidos por posições de gerência, e esta procura fazer com que os subordinados se comprometam com as metas estabelecidas e se sintam co-responsáveis por elas.

Advêm daí os conceitos de Planejamento Estratégico e Planejamento Tático, relacionados às empresas. O primeiro refere-se ao “conceito geral da firma no futuro e as previsões e distribuição dos recursos totais às oportunidades oferecidas pelo mercado e pelos produtos, a fim de realizar o potencial de lucros da companhia por via das estratégias escolhidas” (ibid., p. 391). O segundo, uma vez autORIZADO o plano estratégico, “abrange todos os projetos e ações detalhadas em que implica sua implementação” (ibid.).

Reflexos das teorias administrativas no planejamento educacional: tradições e enfoques

Depois de estudar brevemente as várias teorias da administração empresarial, às quais estão associadas às diferentes formas de planejamento no seu sentido mais amplo e conseqüentemente também no que se refere ao planejamento educacional, recorreremos agora a Benno Sander para aprofundar nossa reflexão sobre o pensamento administrativo e, principalmente, sobre seus reflexos no planejamento educacional.

A pesquisa de Sander refere-se à “trajetória do pensamento administrativo na educação latino-americana” (Sander, 1995:1) e fornece uma “apresentação crítica de teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente na educação à luz de suas tradições filosóficas e sociológicas contrárias” (ibid., p. 77).

O autor responsabiliza a importação de modelos de gestão pelas implicações econômicas, políticas e culturais, sobretudo a partir dos três movimentos que originaram a escola clássica de administração no início do século XX, quais sejam, a *Administração Científica* nos Estados Unidos, a *Administração Geral* na França e a *Administração burocrática* na Alemanha.

Essas *Escolas Clássicas de Administração*, cujas características gerais e individuais estudamos anteriormente, têm influenciado as práticas administrativas baseadas em concepções universais que se divulgaram rapidamente pelo mundo, incluindo os países da Amé-

rica Latina, e tiveram reflexos diretos no Brasil, como analisaremos no próximo item deste capítulo.

Benno Sander identifica duas tradições filosóficas contrárias: a *tradição funcionalista do consenso*, que teria raízes nas teorias positivistas e evolucionistas que têm caracterizado historicamente o pensamento científico do Ocidente, e a *tradição interacionista do conflito*, que se baseia nas teorias críticas e libertárias enraizadas no marxismo, no existencialismo, no anarquismo, na fenomenologia, na teoria crítica e na abordagem de ação humana (ibid., pp. 77-78).

Procuraremos identificar no cotidiano de nossas instituições escolares o que Sander assinala, sintetizando sua pesquisa e relacionando as principais características dos vários *enfoques* ou modelos que ele nos apresenta. Tais enfoques são os denominados *jurídico*, *tecnocrático*, *comportamental*, *desenvolvimentista* e *sociológico*.

Esclarecemos que essa síntese não terá como preocupação primeira os contextos históricos, apesar de sua importância, mas focalizará as características gerais de cada enfoque apresentado, buscando nelas os referenciais para nosso trabalho.

O enfoque *jurídico*, presente na América Latina desde o período colonial até a primeira década do século XX, caracteriza-se por sugerir *práticas normativas e legalistas*, que enfatizam a ordem e um sistema fechado de administração. Aqui verificamos um vínculo com o direito Romano que considerava a lei um ideal a ser alcançado. Por extensão, entendemos que a administração educacional e a organização escolar centram-se em planos e planejamentos também ideais, distanciados das circunstâncias concretas aos quais são aplicados.

Esse enfoque, segundo Sander, sofre influência também da Igreja católica (caráter normativo da *Ratio Studiorum*) e da Igreja protestante, do positivismo francês e dos modelos europeus de administração que enfatizam a necessidade da ordem, da organização centralizada e do equilíbrio nas gestões administrativas. Para ele, “na educação, a influência do positivismo se manifesta desde o século passado no conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, na sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica e nas práticas prescritivas de organização e gestão” (ibid., p. 10).

Por sua vez, o enfoque *tecnocrático* caracteriza-se mais pelo “forte predomínio dos quadros técnicos preocupados pela adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos” (ibid., p. 11).

A partir das características desse enfoque, constatamos que a educação acabou adotando esse modelo de administração e de gestão empresarial, que privilegia a tecnocracia como sistema de organização. Trata-se de uma influência européia e norte-americana que defende o funcionamento eficiente e racional de todas as organizações. É nesse sentido que a função de planejar, com vista à solução dos problemas educacionais, tem sido atribuída aos especialistas e aos tecnocratas que, supostamente, dominam as técnicas organizacionais e administrativas, como já analisamos no primeiro capítulo.

Em geral, as teorias dessa etapa baseiam-se nos princípios da *Escola Clássica de Administração*, preconizados nas primeiras décadas do século XX por Fayol na França e por Taylor e seus seguidores nos Estados Unidos, conforme vimos anteriormente.

Outra característica importante do enfoque tecnocrático é a dicotomia entre política e administração. É daí que surge, por exemplo, a separação, na teoria política, dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Seguindo esta norma, o artigo 2º da Constituição brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, diz: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (Constituição da República Federativa do Brasil, in Oliveira, Juarez, 1995:3).

Os defensores do enfoque tecnocrático no Brasil foram os chamados “reformistas”, entre os quais se destacam Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Carneiro Leão e Lourenço Filho. O primeiro “teve particular influência no campo das políticas públicas e da gestão do ensino, marcando profundamente o pensamento pedagógico desde os anos trinta até a década de setenta (...) se preocupando, contudo, com a defesa da identidade cultural e a promoção dos valores característicos da sociedade latino-americana” (Sander, 1995:14).

Outro enfoque apresentado por Sander, o *comportamental*, tenta resgatar a dimensão humana da administração. Ele se identifica, geralmente, “com a eclosão do movimento psicossociológico das relações humanas deflagrado a partir dos estudos de Hawthorne realizados entre 1924 e 1927 nos Estados Unidos da América” (ibid., p. 15). É a partir daí que práticas como a dinâmica de grupo, o desenvolvimento organizacional, a análise transacional, a formação de líderes e a teoria dos sistemas, influenciadas pela Psicologia, pela Sociologia e pela Psicologia social, tomam força na gestão empresarial e por conseguinte na gestão escolar.

Na verdade, haveria aí certa interação entre a dimensão humana e a dimensão institucional da administração, “que adotam os conceitos funcionalistas e os instrumentos analíticos específicos da teoria dos sistemas aplicada à educação e à sua administração” (ibid., p. 17).

A concepção da gestão da educação como *ato pedagógico* e não meramente como um ato ou prática comercial, é também uma manifestação deste enfoque de administração, só que agora numa perspectiva fenomenológica. A partir desta contribuição, ficou marcada uma gestão educacional realizada de acordo com uma aproximação direta do fenômeno educacional, com a necessidade de interpretar tal fenômeno conforme as condições concretas e reais da educação. Enfatiza-se, aí, a tendência, hoje bastante comum, de se estabelecer objetivos para todo o sistema educacional e procurar alcançá-los de modo eficaz

Outro enfoque apresentado por Benno Sander é o *desenvolvimentista*, em que, como o próprio nome o sugere, os governos pretendem implementar políticas e planos para atingir seus objetivos econômicos e sociais. Por isso, a administração deve adequar-se a tais objetivos e dedicar-se ao estudo dos métodos utilizados pelos governos para implementar as referidas políticas e para alcançar os objetivos por ele estabelecidos.

No Brasil, o enfoque desenvolvimentista característico da reconstrução econômica mundial do pós-guerra aparece como esforços descritivos e prescritivos que se relacionam com a modernização da administração pública.

O planejamento da educação, por exemplo, surge como instrumento fundamental para a consagração do “papel da educação enquanto fator de desenvolvimento econômico, como instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social” (ibid., p. 21). Tal ideário é incentivado e apoiado pela Unesco, OEA e Cepal, promotoras da Reunião Fundacional do Planejamento Integrado da Educação, realizada em 1958 em Santiago.

O último enfoque ao qual nos referimos inicialmente, o *sociológico*, é decorrente do fracasso do enfoque desenvolvimentista, incapaz de atender ao enorme otimismo educacional e pedagógico que via a educação como fator de desenvolvimento econômico e humano. Ao contrário de todos os anteriores, esse enfoque preocupa-se

com a “adequação política e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos na educação e na administração” (ibid., p. 23).

Sua origem está na teoria da dependência nascida a partir do estruturalismo cepalino presente na Economia e na Sociologia. Na educação, segundo Sander, o protagonista mais influente do pensamento crítico latino-americano da época foi Paulo Freire, sobretudo a partir de seus “conceitos de conscientização e educação libertadora e sua metodologia dialética” (ibid., p. 136).

O enfoque *sociológico*, no que se refere à educação, defende basicamente a concepção de uma administração fundamentada em valores culturais e políticos devidamente contextualizados. Propõe, ainda, que os problemas educacionais sejam resolvidos no contexto sociopolítico mais amplo. Em suma, este enfoque, com todas as suas variações posteriores mais atuais como, por exemplo, a busca de uma administração da educação de caráter interdisciplinar, propõe que a prática educacional, em todos os níveis, seja mais bem explicitada, evidenciando as relações de dominação social e a diferença entre classes sociais. Nos enfoques anteriores, essa preocupação não existia.

As referências que fizemos às construções conceituais e analíticas, a partir das quais Sander analisa a construção do conhecimento na administração da educação, são completadas com um estudo sobre as diferentes teorias organizacionais e administrativas. A partir deste estudo, Sander distingue duas *tradições contrárias* em termos filosóficos e sociológicos e as subdivide para fins de sua reflexão.

À *tradição funcionalista* de administração da educação, Sander associa o que chama de Administração Burocrática, Administração Idiossincrática e Administração Integradora.

Podemos associar a *Administração Burocrática* às características do enfoque jurídico acima enumeradas, que dá origem a uma administração que “se preocupa com o cumprimento das leis e das normas que regem o funcionamento da instituição educacional e com a defesa de seus interesses como sistema, desconsiderando a importância de seus participantes como pessoas” (ibid., p. 85). Nessa perspectiva, administrar significa procurar atingir os objetivos por intermédio de uma organização que favoreça a eficácia do sistema, negligenciando a questão da eficiência individual dos participantes. Observemos que *eficácia* significa, nesse caso, “critério domi-

nante de desempenho administrativo da administração burocrática” (ibid., p. 86).

A *Administração Idiossincrática* estaria mais próxima do enfoque comportamental, já que este, como aquela, se preocupa com a elaboração de uma análise de caráter psicológico do comportamento de toda a organização. A partir dessa característica, a preocupação da administração e da organização é favorecer a eficiência de todos os que, de uma maneira ou de outra, participam do sistema educacional. Nesse caso, segundo Sander, presta-se “pouca atenção à eficácia institucional na consecução dos objetivos pedagógicos” (ibid., p. 87), sendo aqui a *eficiência* o valor supremo da produtividade humana, que depende, a nosso ver, do grau de satisfação de cada integrante do sistema educacional, de cada indivíduo.

Por sua vez, uma *Administração Integradora*, terceiro eixo da tradição funcionalista de administração pública, que entende a instituição educacional com um *sistema aberto*, situa-se entre os dois tipos de administração antes citados, identificando-se ora com o enfoque jurídico, ora com o comportamental.

Outra linha de tradição das teorias organizacionais e administrativas é a chamada *Tradição Interacionista* de Administração Pública que, por sua vez, se subdivide em Administração Estruturalista, Interpretativa e Dialógica.

Essas correntes da administração têm em comum propostas alternativas de organização e gestão escolar, todas conflitando com a tradição funcionalista do consenso. Segundo Benno Sander, essas correntes “preocupam-se com a conscientização e a interpretação crítica da realidade, o alcance da emancipação humana e a transformação estrutural e cultural da escola e da sociedade” (ibid., p. 94).

De acordo com uma *Administração Estruturalista*, a organização e a gestão da escola dependeriam plenamente das condições infra-estruturais de natureza econômica. Essa é uma visão determinista da administração, pois implica uma visão passiva da ação e da interação humana. Por isso, segundo Sander, a *objetividade*, que se refere aos aspectos estruturais e materiais do sistema educacional, é que determinaria como avaliar os fenômenos organizacionais, os atos e os fatos administrativos.

A *Administração Interpretativa*, por sua vez, caracteriza-se por considerar o sistema educacional como uma “criação intencional do

ser humano” (ibid., p. 99) em que, ao contrário da Administração Estruturalista, se privilegia a subjetividade individual em relação à objetividade institucional. A gestão educacional dela decorrente procura mediar reflexivamente as dicotomias entre “intenção e ação, entre a teoria e a experiência, entre a educação e a sociedade e, finalmente, entre o indivíduo e seu meio social” (ibid., p. 99).

Por último, a *Administração Dialógica*, aplicada à educação, “é uma perspectiva analítica e praxiológica que enfatiza os princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional e de suas escolas e universidades” (ibid., p. 100) e surge como alternativa às demais administrações interacionistas.

Para concluir esta análise dos enfoques e das teorias organizacionais e administrativas, apresentamos abaixo quatro quadros que pretendem caracterizar diferentes visões de planejamento educacional. Quando falamos de “visão de planejamento”, referimo-nos ao ponto de vista sob o qual o planejamento é considerado, ou seja, trata-se de uma categorização geral, a partir das várias características que ele assume e das concepções ou tradições sobre as quais se fundamenta.

Características do planejamento educacional: quadros-síntese

Não obstante a dificuldade em chegar a uma “visão de planejamento” uniforme ou a categorias fechadas, em decorrência da multiplicidade de características, concepções e tradições acima mencionadas, procuraremos estabelecer algumas distinções que nos ajudam a definir certas visões de planejamento educacional, combinando as características e os fundamentos apresentados a seguir.

Adaptando as terminologias das diferentes teorias da administração ao planejamento, podemos sintetizar o que até agora anotamos nos dois quadros que seguem.

Quadro 1
CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

CATEGORIAS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
NÍVEIS	1. Global ou de conjunto	Para todo o sistema
	2. Por setores	Graus do sistema escolar
	3. Regional	Por divisões geográficas
	4. Local	Por escola
ENQUANTO PROCESSO	1. Técnico	Por utilizar metodologia de análise, previsão, programação e avaliação
	2. Político	Por permitir a tomada de decisão
	3. Administrativo	Por coordenar as atividades administrativas
	4. Sistêmico ou Estratégico	Visão total do sistema educacional; sentido amplo: (recursos x oportunidades).
	5. Tático	Abrange todos os projetos e ações detalhadas e subordina-se ao Planejamento Estratégico
QUANTO AOS PRAZOS	1. Curto prazo	1 a 2 anos
	2. Médio prazo	2 a 5 anos
	3. Longo prazo	5 a 15 anos
ENQUANTO MÉTODO	1. Demanda	Com base nas demandas individuais de educação
	2. Mão-de-obra	Com base nas necessidades do mercado, voltado para o desenvolvimento do país
	3. Custo e Benefício	Com base nos recursos disponíveis visando a maiores benefícios

Quadro 2
FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
Clássica	Divisão pormenorizada, hierarquizado verticalmente, com ênfase na organização e pragmático
Transitiva	Planejamento seguindo procedimentos de trabalho, com ênfase na liderança
Mayoista	Visão horizontal, com ênfase nas relações humanas, na dinâmica interpessoal e grupal, na delegação de autoridade e na autonomia
Neoclássica/Por objetivos	Pragmática, racionalidade no processo decisório, participativo, com ênfase nos resultados e estratégia de corporação
TRADIÇÃO FUNCIONALISTA	CARACTERÍSTICAS (do consenso/positivista/evolucionista)
Burocrático	Cumprimento de leis e normas. Visa à eficácia institucional do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva
Idiossincrático	Enfatiza a eficiência individual de todos os que participam do sistema, portanto, a dimensão subjetiva
Integradora	Clima organizacional pragmático. Visa ao equilíbrio entre eficácia institucional e eficiência individual, com ênfase na dimensão grupal ou holística
TRADIÇÃO INTERACIONISTA	CARACTERÍSTICAS (conflito/teorias críticas e libertárias)
Estruturalista	Ênfase nas condições estruturais de natureza econômica do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva. Orientação determinista
Interpretativa	Ênfase na subjetividade e na dimensão individual. O sistema é uma criação do ser humano. A gestão é mediadora reflexiva entre o indivíduo e o seu meio
Dialógica	Ênfase na dimensão grupal ou holística e nos princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional
ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS
Jurídico	Práticas normativas e legalistas/sistema fechado
Tecnocrático	Predomínio dos quadros técnicos/especialistas
Comportamental	Resgate da dimensão humana; ênfase psicológica
Desenvolvimentista	Ênfase para atingir objetivos econômicos e sociais
Sociológico	Ênfase nos valores culturais e políticos, contextualizados. Visão interdisciplinar

Há possibilidade de associar os diferentes fundamentos anteriormente apresentados, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3
ASSOCIAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES, TRADIÇÃO FUNCIONALISTA E ENFOQUES

CONCEPÇÕES	TRADIÇÃO FUNCIONALISTA	ENFOQUES
Clássica	Burocrática	Jurídico e Tecnocrático
Transitiva	Idiossincrática e integradora	Tecnocrático e comportamental
Mayoista	Integradora	Comportamental
Neoclássica/Por objetivos	Burocrática e integradora	Desenvolvimentista

A Tradição Interacionista pode ser combinada com os enfoques estudados, como se pode ver no Quadro 4.

Quadro 4
ASSOCIAÇÃO ENTRE TRADIÇÃO INTERACIONISTA E ENFOQUES

TRADIÇÃO INTERACIONISTA	ENFOQUE
Estruturalista	Jurídico e tecnocrático
Interpretativa	Comportamental
Dialógica	Sociológico

Convém observar que as combinações acima não são rígidas, devido à multiplicidade de características que podem ser consideradas em cada um dos fundamentos analisados. Contudo, a partir destes, é possível explicitar melhor a “visão de planejamento” à qual nos referimos desde o início deste livro, facilitando assim o desenvolvimento das nossas análises, relacionadas ao planejamento educacional e à elaboração do *projeto político-pedagógico* da escola na perspectiva da escola cidadã.

Capítulo 4

PLANEJAMENTO DIALÓGICO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A todas e a todos que, fazendo a escola municipal de São Paulo, conosco, da limpeza do chão à reflexão teórica, deixaram claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente.

PAULO FREIRE, primavera de 1991

Quando Paulo Freire afirma em seu livro *Pedagogia da autonomia* que “é decidindo que se aprende a decidir” (p. 119), ele se refere à necessidade e ao direito que todos temos de tomar decisões sobre nossas vidas, mesmo com o risco de cometer erros. Freire afirma que é decidindo que construímos, com autonomia, nosso projeto de vida e conclui afirmando que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.

Pensar o *planejamento educacional* e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

Sabemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conheçamos as *dificuldades* (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, “a burocracia é tanta”...), as *resistências* (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá”...), os *limites e obstáculos* (comodismo, imediatismo, formalismo).

Mas sabemos também que existem *experiências inovadoras* já vivenciadas que comprovam que a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa que, num primeiro momento, pareciam impossíveis de ser superados. É com base nessas experiências e na reflexão sobre elas que nos animamos a apresentar esta visão *de planejamento* para a construção do projeto político-pedagógico da escola que denominamos de planejamento socializado ascendente, conforme vimos no capítulo anterior.

Para viabilizar a transparência e a efetivação desse processo, deve ser criado um *sistema de comunicação* entre os diversos níveis de planificação e de administração educacional, de forma que as consolidações de cada etapa sejam acompanhadas por todos os níveis.

O papel de cada segmento na prática do planejamento escolar

Se todos/as participam da tomada de decisões, deve-se estabelecer *regras claras* sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão tomadas e em que cada segmento poderá contribuir desde a concepção do projeto até a avaliação e o replanejamento.

Observamos que a participação de todos os segmentos escolares e comunitários se refere às diferentes dimensões do trabalho escolar e comunitário, passando pelas decisões financeiras/orçamentárias (por exemplo, deliberando sobre o orçamento participativo), pedagógicas/curriculares (por exemplo, optando pelo regime de Ciclos e do que chamamos de avaliação dialógica continuada), ou administrativas/de gestão (por exemplo, pela iniciativa da reorganização coletiva e democrática dos colegiados escolares).

A participação dos *pais* e dos *alunos* pode dar-se na programação de atividades, na coordenação de eventos intra e extra-escolares e no estudo da realidade. Eles devem vincular-se principalmente aos diversos colegiados existentes na escola, com o que estarão até mesmo consolidando a prática participativa.

O direito à participação dos alunos deve ser garantido, como prevê o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Eles devem ser ouvidos em todos os assuntos que lhes dizem respeito.

As *associações de bairro*, *entidades comunitárias* e as *ONGs* podem também contribuir em parceria com a escola, integrando suas atividades às atividades curriculares e extra-escolares.

O *diretor de escola ou dirigente da unidade escolar* e seu vice, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de “seduzir” os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Isso significa, por exemplo, criar mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade, contando para esse fim com as diversas atividades de planejamento.

O *professor-coordenador* ou o coordenador pedagógico — observe-se que estas nomenclaturas (para cargos e/ou funções) variam de acordo com cada município ou com cada rede de ensino e que estamos utilizando como referência as utilizadas no Estado de São Paulo — é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos em planos de curso, de currículo, de ensino ou de aula. Ele exerce uma responsabilidade da maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola.

O *assistente técnico-pedagógico* (ou o membro da equipe técnica da Secretaria Municipal ou Estadual da Educação ou ainda das Diretorias de Ensino ou dos Núcleos de Ação Educacional), que, no seu cotidiano, faz, junto com o supervisor de ensino, a ponte entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Diretoria de Ensino e as unidades escolares, pode fazê-la também quando da elaboração do projeto político-pedagógico e do planejamento. Ele pode ainda subsidiar a capacitação de todos os segmentos escolares para a participação no planejamento escolar.

O *supervisor de ensino* tem a responsabilidade de apresentar aos demais segmentos as diretrizes gerais, sobretudo pedagógicas, da DE e dar-lhes conhecimento sobre o próprio plano de trabalho da equipe de supervisão. Cabe-lhe ainda criar as condições institucionais da realização do projeto de cada escola e participar ativamente do processo de construção e desenvolvimento deste.

A participação dos/as *professores/as* está ligada não só à definição geral do projeto, mas também à definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula que devem fazer parte integrante do projeto de cada escola. Tendo os docentes participado ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele e, prin-

principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente. Eles terão uma direção estabelecida em conjunto com os demais segmentos escolares, o que facilitará seu trabalho e dará maior ânimo ao exercício de sua atividade profissional.

Princípios, objetivos e características do projeto político-pedagógico da escola que o planejamento deve levar em conta

A construção do projeto da escola exige a definição de princípios, estratégias concretas e, principalmente, muito trabalho coletivo. A seguir apresentamos algumas de suas principais características, bem como alguns parâmetros para a sua operacionalização.

a) Todas as ações que vamos propor para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola relacionam-se com os princípios norteadores do planejamento dialógico, ou seja, esta nova maneira de entender o planejamento da escola, que visa garantir a participação efetiva dos vários segmentos escolares na construção do seu projeto e na elaboração de seus planos. Além disso, visa possibilitar que alguns participantes deste processo possam representar a escola nos demais níveis de planificação educacional (interescolar, DEs, regional, municipal...), previstas no movimento ascendente deste tipo de planejamento.

b) Sem esquecer que a preocupação maior da escola deve ser o melhor atendimento ao aluno, o projeto político-pedagógico deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares. Deve ser considerado como um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização.

c) O projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

d) Ele deve ser elaborado em termos de médio e longo prazos. Contudo, cabe a cada escola implementá-lo já a partir de iniciado o processo de planejamento. De acordo com suas condições reais e com suas possibilidades, deve-se definir prioridades a curto prazo, partindo, logo que possível, para as ações com vistas à sua implantação.

e) A reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e as teorias que as embasam deve ser prática contínua na unidade escolar.

f) Garantir a avaliação periódica da ação planejada para redimensionamento das propostas.

Construção coletiva do marco referencial como primeira exigência da construção do projeto político-pedagógico da escola e como tarefa do planejamento dialógico e modelos de fichas

Segundo o professor Nilson José Machado (1997:69) as *utopias* “desempenham um papel fundamental na germinação dos projetos e uma eventual renúncia a elas poderia significar, simbolicamente, uma perda de vontade de transformar globalmente a realidade, de construir a história”. É a partir desse pressuposto que a equipe responsável pela coordenação dos trabalhos na escola ou qualquer outro segmento pode decidir-se, durante o planejamento, pela discussão e realização do projeto.

Para operacionalizar as atividades, adotamos uma metodologia dialógica e problematizadora baseada na formulação de *perguntas* que procuram verificar as *causas remotas e próximas* dos problemas sobre os quais os participantes se pronunciarão. As questões poderão ser respondidas individualmente em alguns momentos, em grupo em outros momentos e também discutidas nos grupos e sintetizadas em plenário. O importante é que se garanta a possibilidade do debate, a superação das contradições, dos equívocos, e que as equipes de trabalho consigam realizar sínteses objetivas com o resultado do que foi discutido.

A relação de complexidade será considerada na determinação das respostas e deverá ser explicitada nos relatórios-síntese dos grupos de trabalho ou no relatório final do plenário, a cada etapa da realização do projeto político-pedagógico da escola. Este projeto pode ser elaborado a partir da operacionalização de alguns passos: a) como entendemos o mundo em que vivemos; b) quais são as utopias que nos movem neste mundo; c) qual a escola dos nossos sonhos; d) qual o retrato da escola que temos; e) o que faremos na nossa escola.

Os três primeiros passos completam o necessário *marco referencial* do projeto. Trata-se de explicitar melhor qual é a visão de mundo, os valores e compromissos que a escola está assumindo

hoje e que expressa a sua própria “cara”, sua identidade e a direção, o rumo que deseja tomar daqui para a frente. Projeto vem de “projetar-se”, de lançar-se à frente. Não se empreende uma *caminhada*, não se definem passos a dar sem uma direção, uma filosofia educacional.

A metodologia de construção do marco referencial e das propostas de ação do projeto político-pedagógico da escola, aqui apresentadas, foi organizada e desenvolvida pelo prof. Celso dos Santos Vasconcellos (1995:153-168). Para um desenvolvimento mais aprofundado dessas idéias, remeto a essa fonte da qual me servi. O livro do nosso companheiro, professor Vasconcellos, é paradigmático em se tratando do assunto. Vejamos então, separadamente, como pode ser operacionalizado cada um dos passos de construção do projeto político-pedagógico da escola, de acordo com a sua visão de planejamento que para nós é um bom exemplo de planejamento dialógico:

1. Como entendemos o mundo em que vivemos?

Neste primeiro passo, os participantes responderão, individualmente, a algumas perguntas que os provocarão sobre as possíveis causas remotas (longínquas, históricas) e próximas (atuais, do mundo contemporâneo) que interferem diretamente na nossa vida e na nossa realidade, como um todo. Ou seja, trata-se de verificar, na opinião dos presentes, os porquês de estarmos como estamos, quais as causas que consideramos positivas ou negativas, nos aspectos social, político, econômico, cultural, religioso etc., e que nos levaram, em termos gerais, à realidade que temos hoje.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. Como compreendemos, vemos, sentimos o mundo atual?
2. Quais são os seus principais problemas e suas maiores necessidades?
3. Quais são as causas da situação atual em termos sociais, políticos e econômicos?
4. Quais são os efeitos da globalização sobre a qualidade de vida no mundo de hoje?

Após o levantamento das respostas individuais, que ficarão registradas em folhas próprias e farão parte do histórico do processo, o coordenador da atividade pode promover uma discussão em plenário, na qual cada participante poderá defender o seu ponto de vista. Dessa forma, o grupo procurará registrar os pontos comuns, os pontos divergentes, os possíveis consensos, os itens que ficaram pendentes e que devem ser aprofundados em futuros encontros, enfim as opiniões discordantes sobre as quais não consegue entrar em acordo, relacionadas às perguntas formuladas. Pode-se registrar as opiniões e a síntese dos argumentos em cartazes, na lousa, num *flipchart* etc., de forma que o resultado da discussão e do debate não se perca. Como exemplo, vide Ficha 1 abaixo. Observe-se que todos os segmentos escolares devem participar desse processo, realizando separadamente a discussão de todo o marco referencial e das demais etapas da construção do projeto político-pedagógico da escola. As sínteses deverão ser discutidas, posteriormente, na plenária da escola, quando cada segmento será representado na definição do projeto político-pedagógico da escola. Os resultados parciais ou finais da plenária escolar devem sempre retornar a cada um dos segmentos, garantindo-se, dessa forma, o movimento socializado e ascendente.

FICHA 1

Como entendemos o mundo em que vivemos? (VISÃO MACRO)

Respostas à questão 1	Respostas à questão 2	Respostas à questão 3	Respostas à questão 4 (ou 5 ou 6...)
(...)			
CONSENSOS		DIVERGÊNCIAS	PENDÊNCIAS
•		•	•
•		•	•
•		•	•

2. Quais são as utopias que nos movem neste mundo?

Uma vez respondidas individualmente as questões mais amplas, que não se referem especificamente à escola, mas sim à visão

geral do grupo sobre a sua realidade (nível macro), parte-se para uma discussão sobre questões mais voltadas para a *visão utópica de mundo* que o grupo possui. Elaboram-se questões que tenham a intenção de verificar quais são as principais opções do grupo em relação à sociedade em que vive, buscando determinar um universo comum de valores a partir do qual seja possível compatibilizar, minimamente, os sonhos, as esperanças e as expectativas do grupo, seus desejos e possibilidades em relação à construção de uma sociedade melhor, de uma escola melhor, de seres humanos mais felizes etc. Aqui devem ficar explícitas as opções teóricas e filosóficas do grupo.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. Que tipo de homem e de sociedade queremos construir?
2. Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?
3. Que tipo de relações devem ser estabelecidas entre professor e aluno, entre a escola e a comunidade?
4. Qual é o papel do Estado em relação à educação, em termos ideais?

3. *Qual é a escola dos nossos sonhos?*

O grupo poderá apresentar respostas a possíveis perguntas relacionadas a como resolveriam, em *termos ideais*, os problemas mais próximos, que atingem diretamente a escola. Encaminhamo-nos, aqui, para uma análise crítica dos principais problemas que a escola enfrenta, a partir dos dados que o grupo já tem à mão sobre o desempenho anterior da escola (dados do ano anterior ou dos últimos dois ou três anos letivos). Estes dados subsidiarão as respostas sobre as causas remotas e próximas dos problemas apresentados, que serão depois confrontadas com os dados da realidade que acabamos de levantar (primeiro passo) e com a dimensão utópica que foi estabelecida no segundo passo.

Nesta etapa da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como diz Celso dos Santos Vasconcellos (1995:155), “dá-se a tensão entre realidade e desejo que, por sua vez, oferece-nos o horizonte do histórico-viável”.

Para viabilizar este último passo, a equipe que organizou a reunião de planejamento deverá oferecer, a cada grupo, uma síntese dos resultados alcançados pela escola, utilizando, para tanto, diferentes recursos: cartazes, tabelas, vídeos, gráficos de desempenho, síntese dos projetos desenvolvidos e dos resultados alcançados, planos e planejamentos anteriores — enfim, o que for possível sintetizar para oferecer aos diferentes segmentos escolares uma visão geral sobre as condições reais nas quais a escola se encontra.

A partir dos dados disponíveis e das discussões até então realizadas, os participantes terão condições de estabelecer possíveis saídas para os problemas levantados, e, mesmo, de organizá-las por categorias, ou seja, definir, hipoteticamente, estratégias e ações específicas (para aquele ano letivo, por exemplo), para as atividades pedagógicas, para as administrativas, comunitárias e financeiras da escola.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. Em relação à *dimensão pedagógica*: Como desejamos o processo de planejamento e a nossa autonomia pedagógica? Como desejamos o objetivo, o conteúdo, a metodologia e a avaliação? Como desejamos a disciplina, a relação professor-aluno?
2. Em relação à *dimensão comunitária*: Como desejamos o relacionamento na escola e dela com a comunidade? Como desejamos o professor? Como desejamos o relacionamento com a família e com a comunidade?
3. Em relação à *dimensão administrativa*: Como desejamos a organização administrativa da nossa escola? Como desejamos a elaboração do Regimento Escolar? Como desejamos a comunicação na nossa escola?
4. Em relação à *dimensão financeira*: Como desejamos a nossa autonomia financeira? Como desejamos investir os recursos da escola? Como desejamos participar da gestão financeira da escola?

É importante observar que ao estabelecermos o marco referencial é que serão definidas as linhas gerais e iniciais do planejamento escolar e, portanto, da elaboração do projeto político-pedagógico. Os dados aqui levantados e registrados farão parte, também,

da “leitura do mundo” que será realizada pela/na escola, servindo à construção do projeto da escola, da sua “etnografia e da correspondente *programação das atividades*.”

Por mais trabalhosa que possa parecer a definição do *marco referencial*, não podemos deixar de realizá-la. Pular essa etapa significa não amadurecer a reflexão do conjunto do coletivo escolar. Significa continuar fazendo o planejamento da escola “pela metade”.

A escola necessita, ela própria, definir os seus referenciais teóricos para que possa se conhecer bem e ter a dimensão precisa de sua realidade, de suas possibilidades e de seus sonhos. Por isso, insistimos: trata-se de uma etapa fundamental na construção de um planejamento dialógico que é, em si mesma, um rico momento de aprendizagem para todos, de troca de experiências e do estabelecimento de relações de confiança, que acabam por co-responsabilizar todo o grupo, fortalecendo, assim, a possibilidade da efetivação das próximas etapas do projeto político-pedagógico da escola.

A Ficha 2 a seguir pode servir como uma possível referência ou modelo de registro do resultado das discussões realizadas pelos segmentos escolares, no que se refere às suas utopias e aos seus sonhos.

FICHA 2

Utopias que nos movem/escola dos nossos sonhos

PERGUNTAS	SEGMENTO: _____ RESPOSTAS DO GRUPO (2 itens para cada questão)
Quais são as utopias que nos movem neste mundo (visão utópica de mundo que o grupo possui)	1
	2
Qual é a escola dos nossos sonhos? (Como resolveriam, em <i>termos ideais</i> , os problemas mais comuns que poderiam atingir diretamente a educação e sua vida escolar?)	1
	2

Para sintetizar as contribuições dos diferentes segmentos sobre as perguntas acima, sugerimos o preenchimento da Ficha 3.

FICHA 3

Síntese dos segmentos

Utopias que nos movem e escola dos nossos sonhos

SEGMENTOS/ ITENS	ALUNAS E ALUNOS	MÃES E PAIS/ E/OU REPRESENTANTES COMUNITÁRIOS	PROFESSORAS E PROFESSORES	COORD. PEDAGÓGICA E DIREÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR	SECRETARIA, INSPECTORIA, DEMAIS FUNCIONÁRIOS
Utopias que nos movem	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	3
Qual é a escola dos nossos sonhos	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	3

Do referencial à proposta e da proposta à ação: o papel do planejamento na construção e operacionalização do projeto político-pedagógico da escola e modelos de fichas

Definido o marco referencial que sintetizou nossas utopias e sonhos, vamos confrontá-lo com a realidade. É o momento de *saber interpretar, de entender o estar sendo de cada escola, o estar sendo de todos* que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o trabalho ali realizado. Essa fase exige os seguintes passos: 1. avaliação dos resultados do ano anterior; 2. definição do auto-retrato da escola (leitura do mundo); e 3. definição dos compromissos a serem assumidos para mudar, ou aperfeiçoar, aquele retrato, ou seja, o que faremos na nossa escola.

1. Avaliação dos resultados do ano anterior

Questões a ser levantadas:

- Quais foram os principais problemas que dificultaram a realização de nossa proposta pedagógica?
- Quais foram os índices de evasão na nossa escola?
- Quais as principais dificuldades enfrentadas na sala de aula?

d) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pelos diferentes segmentos escolares?

e) Como os recursos foram aplicados e utilizados na escola? Quais foram as principais fontes? Eles foram suficientes?

f) Houve participação do coletivo escolar na decisão sobre onde, como e quando aplicar os recursos?

g) A APM apresentou, regularmente, todos os seus balancetes? A escola recebeu recurso ou ajuda de alguma instituição parceira? Quais as condições dessas parcerias?

Pode-se anotar os problemas e apontar possíveis soluções para eles. E, mais uma vez, cada segmento escolar deve indicar os problemas, de acordo com o seu olhar (mas, se possível, desde logo com base no levantamento etnográfico realizado pela escola). No exemplo abaixo, a Ficha 4 mostra como podemos organizar esse levantamento de problemas e como indicar possíveis soluções.

FICHA 4
Propostas de ação

PROBLEMAS CONCRETOS (alguns possíveis exemplos)	O QUE FAREMOS PARA SUPERAR ESTE PROBLEMA* (exemplos)...	PROPOSTAS DE AÇÃO (TIPOS) (exemplos)
1. A indisciplina e a violência estão altos na escola	<i>Palestras na escola; reuniões com os pais; definir normas com alunos</i>	1, 3 e 4
2. Ameaçar, falar alto, gritar com os alunos	<i>Formação dos professores Respeito ao aluno</i>	1 2
3. Avaliação do aluno muito rígida e tradicional	<i>Curso sobre avaliação e conversa com os pais</i>	3
4. Dinâmica e horário das reuniões de pais e mestres	(...)	(...)
5. Discurso e prática de professores não coincidem		
6. Disposição das carteiras na sala de aula (em filas)		

7. Excesso de atividade extraclasse		
8. Falta de atividades lúdicas em sala de aula		
9. Falta de integração direção-professores-pais		
10. Falta de integração entre o corpo docente		
11. Falta de um trabalho interdisciplinar, integrado		
12. Falta maior participação dos pais na escola		
13. Funcionários da escola não são ouvidos		
14. Horários pedagógicos mal ou subutilizados		
15. HTPC ociosos ou parcialmente aproveitados		
16. Muitos professores desmotivados (salários etc.)		
17. Os pais e mães não estão acompanhando os filhos		
18. Preconceito com os alunos, desrespeito, desprezo		
19. Reprovação e evasão — taxas ainda muito elevadas		
20. Salas de aulas muito sérias e tradicionais		
INCLUIR ABAIXO OUTROS PROBLEMAS DE ACORDO COM A OPINIÃO DO SEU GRUPO		
21.		
22. (...)		

(*) A questão orçamentária é fundamental neste momento e durante todo o processo de planejamento. Os segmentos escolares deverão levantar dados sobre a origem e aplicação dos recursos utilizados pela escola, além de acompanhar e fiscalizar a sua aplicação. Algumas propostas de ação exigem, automaticamente, uma vinculação orçamentária, para cobrir as despesas e os gastos delas decorrentes. Cabe à direção da escola (em conjunto com a APM), disponibilizar a todos os segmentos essas informações.

2. Definição da “leitura de mundo”, guia para o levantamento de dados sobre a estrutura física e a organização sociocultural da escola e do seu entorno

Deve-se agora criar as condições para que a equipe escolar possa se organizar para conhecer, profundamente, a sua realidade, ou seja, compreender a escola não só em relação ao âmbito institucional. Trata-se de fazer uma “leitura do mundo” mais aprofundada, realizada coletivamente, com a participação ativa e permanente de toda a comunidade escolar.

Durante a fase do planejamento anual e/ou da definição das prioridades em relação à construção socializada do projeto político-pedagógico da escola é que poderão ser definidas as etapas de trabalho que deverão ser seguidas para a coleta, tabulação e interpretação dos dados levantados pelos diferentes segmentos.

Nessa direção, a equipe técnica do Instituto Paulo Freire elaborou, no mês de agosto de 1997, um documento chamado “leitura do mundo”, guia para o levantamento de dados sobre a estrutura física e a organização sociocultural da escola e do seu entorno. Referimo-nos provisoriamente à “leitura de mundo”, realizada com base na observação participante (sócio-antropológica), no qual há uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Ela caracteriza-se por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola e da comunidade, que fazem parte de sua área de abrangência, enfatizando sobretudo os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente.

Para que seja estudado por todos, é fundamental que o guia da “leitura do mundo” seja reproduzido pelas diretorias de ensino, oficinas pedagógicas e unidades escolares e distribuído a cada uma das pessoas que estiverem participando da reunião de planejamento da escola.

Na própria reunião de planejamento, os participantes podem realizar, entre si, um primeiro estudo sociocultural, com base na avaliação dos resultados do ano anterior e do levantamento de alguns dados que julgarem prioritários para a definição do projeto político-pedagógico da escola. Uma vez que o grupo que dará início ao processo do planejamento é formado por sujeitos coletivos representativos de toda a comunidade escolar, pode-se dizer que o levantamento e a interpretação dos dados do próprio grupo representam um passo importante para a realização da “leitura do mundo”.

A leitura da realidade escolar e de seu entorno (etnografia da escola) será confrontada com os dados levantados a partir das propostas “ideais” estabelecidas pelo grupo quando da definição do marco referencial. A compreensão do mundo, a definição das utopias e o conhecimento da realidade em que está inserida a escola permitirão verificar a viabilidade das ações que serão propostas.

Algumas questões podem ser apresentadas aos segmentos escolares, durante a semana do planejamento, de maneira a direcionar possíveis encaminhamentos em relação à própria “leitura de mundo”, bem como em relação às próximas etapas da elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

POSSÍVEIS PERGUNTAS

1. Em relação à “leitura do mundo”: É importante para o planejamento a aplicação de métodos científicos de investigação da realidade? Que dados da sua escola, sugeridos na etnografia da escola, seu grupo já conhece e quais dados desconhece completamente? De que comissões de trabalho os integrantes do seu grupo poderão participar?
2. Em relação aos *dados da realidade* escolar já existentes: Quais os aspectos positivos que podemos apontar em relação aos trabalhos desenvolvidos em nossa escola nos últimos anos? Que inovações educacionais foram implantadas em nossa escola recentemente? Quais são nossas maiores dificuldades para a realização de um trabalho pedagógico de maior qualidade nesta escola? Como temos enfrentado esses problemas?
3. Em relação a *outros dados* que eventualmente ainda não temos: Quantos pais de alunos e professores são sindicalizados? Eles assistem a tevê regularmente? Que tipo de programação? Quais são as principais queixas dos segmentos escolares? No que a nossa comunidade se diferencia de outras comunidades? Quais são os hábitos culturais e desportivos de nossa comunidade? Qual é o lazer predominante? Qual é o padrão de interação professor-aluno-comunidade mais praticado em nossa escola?

3. O que faremos em nossa escola?

A *programação das atividades* é que dará a primeira forma concreta documental ao projeto político-pedagógico da escola. É aqui

que todas as propostas de ação tomarão corpo. Elas serão definidas a partir do *levantamento preliminar sobre os dados da realidade escolar* ou a partir da concretização das etapas prioritárias da etnografia escolar que, num primeiro momento, o coletivo escolar for capaz de realizar.

As ações propostas pelos segmentos escolares devem ser viáveis e executáveis, ou seja, possíveis de ser realizadas. O conjunto dessas ações deve representar, o mais possível, a vontade da maioria do coletivo escolar, devendo ser estabelecidas consolidações mínimas pelas quais todos possam ser co-responsáveis.

Segundo Vasconcellos (1995:163-168), deve-se iniciar essa etapa deixando claro ao grupo que as propostas de ação devem ter como meta a *satisfação das necessidades* apontadas tanto no marco teórico quanto no diagnóstico (leitura do mundo). Além disso, todos devem saber que nem todas as necessidades da instituição serão satisfeitas por meio de ações concretas. Esse autor considera que as propostas de ação podem ser, basicamente, de quatro tipos:

a) *Ação concreta*: proposta de uma ação que tem um caráter de terminalidade, ou seja, uma ação bem determinada que se esgota ao ser executada. Deve conter *o que e para que*, quer dizer, que tipo de ação se propõe e com que finalidade.

b) *Linha de ação* (ou orientação geral, princípios): indica sempre um comportamento, uma atitude, um modo de ser ou de agir.

c) *Atividades permanentes* (ou rotinas): são propostas de ação que se repetem, que ocorrem com determinada frequência na instituição. A atividade permanente também deve atender a alguma necessidade da instituição.

d) *Determinações* (normas): são ações marcadas por um caráter de obrigatoriedade, que atingem a todos ou a alguns sujeitos.

A definição da programação das atividades que será contemplada no projeto político-pedagógico da escola pode também ser organizada nos mesmos moldes definidos para as etapas anteriores, com momentos de reflexão e de decisão individuais, em grupo e em plenário. Nessa fase de elaboração do projeto da escola, o conjunto de participantes já criou uma dinâmica de trabalho e poderá estabelecer a melhor maneira de realizar essa etapa. Naturalmente, a equipe de coordenação da reunião é que estará à frente de todas as atividades, buscando sua melhor organização e realização.

De acordo com o exemplo e com as sugestões de solução para os problemas da escola, constantes da Ficha 4, pode-se realizar uma discussão com todo o grupo para a definição dos problemas que terão atenção prioritária no projeto político-pedagógico da escola. Assim, o grupo deverá buscar um consenso ativo e participativo em torno não apenas da definição dos problemas que deverão ser resolvidos prioritariamente na escola, mas também indicar e desde já classificar quais os tipos de ações que corresponderão às respectivas soluções apresentadas: Tipo 1 — Ações Concretas; Tipo 2 — Linhas de Ação; Tipo 3 — Atividades permanentes; Tipo 4 — Determinações. Naturalmente um mesmo problema pode receber diferentes propostas de solução e, por conseguinte, corresponder a diferentes tipos de ações simultâneas ou não. A Ficha 5 apresenta alguns exemplos.

FICHA 5
Indicadores das prioridades do projeto político-pedagógico*

PRIORIDADES (itens dispostos por ordem de importância/urgência; numerar de acordo com os problemas da Ficha 3)				
Ordem dos problemas/ Prioridade	1. AÇÃO CONCRETA Ação concreta com caráter de terminalidade	2. LINHA DE AÇÃO Orientação geral, princípios, modo de ser ou de agir, atitude esperada	3. ATIVIDADES PERMANENTES Propostas de ação que se repetem com frequência na instituição	4. DETERMINAÇÕES OU NORMAS Ações marcadas com caráter de obrigatoriedade, que atingem a todos ou a alguns sujeitos
2	<i>Formação de professores</i>	<i>Respeito ao aluno e a todas as pessoas</i>	<i>Formação de professores</i>	
3			<i>Curso sobre avaliação/ciclos e conversa com os pais</i>	
1 (...)	<i>Palestra na escola</i>		<i>Reuniões com os pais</i>	<i>Definir normas com os alunos</i>

(*) Definir, a partir do marco referencial e, portanto, das fichas anteriores, as PRIORIDADES (ações prioritárias) do projeto político-pedagógico da unidade de ensino. Sugere-se colocar em ordem de importância as ações propostas, anotando na primeira coluna o número do problema constante da ficha anterior, em ordem crescente de prioridade.

Concluída esta etapa, uma última fase seria a redação final da programação das atividades, documento que, somado aos anteriores,

será a base para a elaboração “definitiva” do documento do projeto político-pedagógico da escola.

Poderá ser constituída uma comissão responsável pela redação do projeto político-pedagógico da escola que será elaborado com base no documento final das reuniões realizadas e na síntese da programação das atividades para a escola. Outras comissões de trabalho poderão ser constituídas para, por exemplo, desenvolver campanhas de esclarecimento à comunidade sobre o projeto da escola e dar início à execução das ações programadas durante o processo do planejamento dialógico.

Estrutura básica referencial do projeto político-pedagógico da escola

✱ Como se trata de um processo e não apenas de um produto, a estrutura básica de um projeto pedagógico é sempre indicativa e pode variar de escola para escola, não ficando presa a modelos tecnicistas que estariam predeterminando a apresentação formal do projeto. Contudo, para uma melhor visualização prática, podemos sugerir alguns elementos que geralmente constituem o *registro documental* de um projeto. Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com os recursos que, mesmo ainda não disponíveis, têm condições de ser alocados. É fundamental, além disso, registrar no projeto o sentimento das pessoas, as vivências durante o processo de construção do projeto, a subjetividade do grupo ou dos grupos, de cada segmento, o imaginário deles, enfim, o maior número de informações possível para que a história da escola possa ser escrita, incluindo-se aí não só o que já estava instituído, como também o resultado, sempre processual, do que está sendo instituído. Cada um dos itens da estrutura do projeto poderá, assim, contribuir efetivamente para que as diretrizes, princípios, propostas e deliberações dos participantes da construção de tal projeto estejam consignados e registrados, o que irá favorecer a execução e a permanente avaliação desse processo.

① *Identificação do projeto.* Nome do projeto, identificação geral da escola, período de duração do projeto, número de alunos, de professores e de funcionários.

② *Histórico e justificativa.* Registrar como se deu o processo de articulação dos segmentos escolares para a realização do planejamento e como as decisões foram tomadas pelo coletivo escolar. A seguir, faz-se a apresentação propriamente dita do projeto político-pedagógico, incluindo uma síntese do marco referencial, relacionada ao “retrato da escola que temos” e às prioridades e ações que pretendemos implementar e implantar em nossa escola. Devemos mostrar a relevância das nossas propostas, as prioridades e sua validade política e técnica e, ainda, descrever o alcance social que as ações do projeto proporcionarão.

3. *Objetivos gerais e específicos.* Os objetivos gerais devem reportar-se aos objetivos do sistema ao qual a escola está ligada. A exposição dos objetivos gerais refere-se aos propósitos da escola, de forma coerente com a justificativa, e tem como fonte os direitos sociais, as políticas nacionais, estaduais e municipais da educação e as prioridades estabelecidas com a etnografia da escola. Os objetivos específicos do projeto político-pedagógico representam o desdobramento do objetivo geral tendo em vista a construção de uma proposta essencialmente voltada para os direitos, interesses e necessidades do aluno. Nesse sentido, é de extrema relevância o estabelecimento de objetivos relacionados, por exemplo, à definição do currículo escolar (a escola cidadã defende, por exemplo, o regime de ciclos, o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, associado à realização da avaliação dialógica do processo de ensino e aprendizagem, à avaliação institucional etc.). Mas os objetivos nascem do processo e não fora dele. Ou seja, são definidos com base nas diretrizes e prioridades do projeto político-pedagógico da escola, conforme pudemos acompanhar.

4. *Metas.* São mais concretas que os objetivos e mais imediatamente exequíveis, devendo ser quantificadas e detalhadas segundo a localização (onde e quando vai ocorrer a ação). Contudo, elas não são rígidas nem pressupõem comportamentos rigorosos. Através de uma ação sistemática e de avaliação permanente, contribui-se para dar mais sentido ao percurso. Quando as metas não são atingidas, deve-se verificar coletivamente quais as possíveis causas e levantar as ações anteriormente previstas que, eventualmente, ainda não foram concretizadas. As metas devem ser enumeradas em consonância com as atividades que serão desenvolvidas durante o período de execução do projeto.

5. *Desenvolvimento metodológico.* Para que os objetivos e as metas sejam alcançados, determinadas metodologias (estratégias) têm de ser desenvolvidas na prática. Elas emergem da realidade e dizem respeito ao quê, ao como e em que tempo será feito. Trata-se também de prever a disponibilidade de meios (físicos, materiais, humanos e financeiros).

6. *Recursos.* Uma unidade escolar envolve recursos humanos, materiais e financeiros. É bom abrir subitens para cada um desses grupos de recursos, prevendo-os de acordo com a meta a ser atingida, com o desenvolvimento metodológico adotado e com o cronograma de execução. No caso de recursos financeiros, facilita-se sua visualização se previstos em termos de receita (e respectivas fontes) e despesa, com especificação de bens e serviços a serem adquiridos e classificação das rubricas que abrigarão os dispêndios (classificação orçamentária). Lembremos que a escola cidadã enfatiza a realização de um orçamento participativo, em que toda a comunidade escolar decide sobre os gastos e investimentos da escola, além de acompanhar e de fiscalizar a aplicação destes.

7. *Cronograma.* Pode integrar o desenvolvimento metodológico, uma vez que ele prevê a distribuição ordenada das ações ao longo do tempo, de acordo com as possibilidades de ação e a disponibilidade de recursos, cronologicamente situadas. Será mais fácil visualizar as principais iniciativas e medidas que serão tomadas, no momento ou periodicidade adequados, se o cronograma for elaborado em um quadro, no qual, à esquerda, dispõem-se as atividades a ser realizadas e, respectivamente à direita de cada data, distribuem-se os períodos (dias, meses ou anos) em que elas deverão ser cumpridas.

8. *Avaliação.* São os momentos de verificação da concretização parcial e total dos objetivos e metas. Para tanto, é necessário prever também os instrumentos de avaliação. Em alguns casos, eles serão quantitativos, como, por exemplo, no caso de taxas e índices (matrículas, percentuais de aprovação, reprovação, evasão etc.); em outros, serão qualitativos.

9. *Conclusão.* O projeto político-pedagógico da escola deve oferecer elementos para a elaboração do *Regimento Escolar*. Este por sua vez, disporá sobre todas as decisões dos segmentos escolares em relação às diferentes atribuições e competências administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Poderá, por exemplo, dispor

sobre como a escola compreende a questão da avaliação, do currículo, da gestão dos colegiados e dela própria, da utilização das *novas tecnologias* na educação e sobretudo da relação entre professores e alunos e entre escola e comunidade. A Escola Cidadã pretende contribuir para a construção de uma sociedade cidadã.