

# INCORPORAÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS

Obéd Gonçalves

*Da Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Há, na literatura profissional, um interesse cada vez mais crescente pela utilização de métodos de pesquisa intercomplementares (quantitativos e qualitativos), visando ao estudo das mudanças educacionais. Tal interesse é destacado, sobretudo, quando se estudam as mudanças em estruturas e em processos intra-escolares.

Com a evolução dos modelos propostos para o estudo das organizações escolares (Corwin, 1974; Sander, 1983), os métodos e as estratégias de desenvolvimento do conhecimento sobre as escolas têm aberto espaço para a combinação de procedimentos visando à melhor compreensão das "anomalias" das organizações escolares, tais como: a análise da não incorporação de mudanças dirigidas à escola; as tentativas frustradas de coordenação, controle, inspeção e avaliação de suas atividades etc. Tais disfunções, que, por muito tempo foram examinadas apenas à luz de modelos que enfatizam a eficiência técnica das organizações, começam a ser revisitadas e perscrutadas através de explicações alternativas, baseadas na concepção de escola enquanto organização complexa.

Na medida em que as concepções teóricas para o estudo das mudanças educacionais vão dirigindo maior

atenção à capacidade de auto-renovação das organizações escolares como sistemas orgânicos (Goodlad, 1975), com propostas de atendimento dos aspectos de "cultura" de tais organizações (Sarasson, 1971), as tentativas de explicação de fenômenos da escola vão procurando atentar, ao mesmo tempo, para a estrutura da escola e para a sua atividade ambígua e incerta.

É o propósito do presente trabalho discutir a aplicação de um enfoque para o estudo das chamadas disfunções das organizações escolares, ilustrando a discussão com um estudo sobre a escola de 1º grau, desenvolvido através da utilização de métodos de pesquisa intercomplementares (Gonçalves, 1981).

### DISFUNÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

De modo geral, são consideradas disfunções das organizações escolares as práticas vistas como "ineficientes" ou "inefcazes", assim percebidas em virtude das avaliações que usam como parâmetro a consecução dos objetivos das organizações escolares. Weick (1976) propõe que determinadas anomalias das escolas, tais como, a não implementação de programas, a resistência à adoção de inovações, a falta de articulação entre partes do siste-

ma da escola etc., sejam resultados de avaliações baseadas em concepções mecanicistas das organizações escolares (as que procuram congruência entre forma e atividade das escolas). Ignoram-se, assim, segundo Weick, as condições organizacionais melhor explicadas à luz do estudo das escolas como instituições sociais complexas e não como organizações que primam pela eficiência técnica.

O argumento de Weick (1976) é congruente com o pensamento de uma corrente de estudiosos da escola, cuja preocupação tem sido a de explicar os fenômenos educacionais observados dentro da escola, muito mais à luz da *atividade* das organizações educacionais do que à luz de sua *função* proclamada. Tais estudiosos, a exemplo de Goodlad (1975), propõem que as escolas são mais orientadas pelas atividades que desenvolvem do que pelos objetivos que possam ter. Por esta mesma orientação, no campo da teoria curricular, Macdonald (1973) e Huebner (1975), dentre outros, procuram concepções alternativas para a explicação de fenômenos curriculares à luz da atividade ambígua da escola, contrariando o pressuposto de que os objetivos devem nortear a atividade educativa.

No campo da teoria sobre a organização escolar, têm merecido espaço importante na literatura profissional (Meyer, 1977; March e Simon, 1976; Weick, 1972) as tentativas de explicação das disfunções das organizações educacionais enquanto instituições. O enfoque tem por base as conjecturas sobre as organizações fortemente institucionalizadas (Perrow, 1972), tendo suas raízes na justificativa de que, como instituições sociais complexas, as organizações educacionais procuram desenvolver processos de adaptação e de crescimento tendo em vista a sua sobrevivência no meio institucional. Assim sendo, as escolas sobrevivem, a despeito de suas disfunções técnicas, porque são, sobretudo, instituições sociais complexas, cuja função institucional se confunde com sua própria atividade.

Uma das conceitualizações baseadas no paradigma institucional é a apresentada por Meyer e Rowan (1978). Estes autores buscam, através do conhecimento estruturado sobre os resultados dos sistemas escolares, uma explicação para a expansão e para o crescimento das organizações escolares, apesar de se mostrarem ineficientes. Assim sendo, procuram explicar a permanência e recrudescência de práticas consideradas não-desejáveis, mas que, contudo, são mantidas com persistência nas organizações escolares.

Na concepção de Meyer e Rowan, o enfoque institucional procura entender a estabilidade de certas práticas disfuncionais das escolas face à necessidade que têm tais organizações de se manterem legítimas (garantidas em seu contexto institucional), ao mesmo tempo em que precisam de certo grau de proteção para a sua atividade incerta (ensino e socialização), a fim de que possam encontrar condições de adaptação e de crescimento.

São estes, portanto, os pressupostos básicos da teoria proposta por Meyer e Rowan. Devido à necessidade que têm as organizações escolares de se manterem institucionalmente legítimas e, igualmente, devido à necessidade de proteção de sua atividade ambígua, as organizações escolares são melhor compreendidas se vistas

como "soltas"<sup>1</sup>, isto é, com estruturas formais (e.g., funções, relacionamentos, políticas e procedimentos) não articuladas com suas atividades. Tal desarticulação, em vez de ser entendida como disfuncional, merece ser explicada tendo em vista a missão institucional das organizações escolares.

Alguns teóricos da organização escolar já haviam notado a sua característica de 'baixo nível de articulação entre partes' (March e Olsen, 1976). Por exemplo, o subsistema professor-aluno é desarticulado em relação ao subsistema técnico-administrativo; os planos formais são raramente implementados; as escolas escapam às tentativas de coordenação, controle, inspeção e avaliação de suas atividades. E, a despeito disso, conseguem se desenvolver e se tornar cada vez mais complexas. March e Olsen chegaram a postular, a partir de investigação sistemática, que as instituições escolares funcionam como uma "anarquia organizada", no sentido de que parecem não estar sujeitas aos processos convencionais de integração entre partes, mas que, contudo, possuem uma consistência organizacional que garante o seu funcionamento, independentemente do questionamento de sua eficiência e eficácia.

Meyer e Rowan (1978) apresentam a justificativa de que as instituições educacionais são formadas a partir de crenças sobre a atividade racionalizada, existentes no meio ambiente institucional. Assim sendo, as organizações educacionais se apresentam em isomorfismo com determinados "mitos" do meio ambiente. Tais mitos são crenças amplamente difundidas e aceitas como definições da realidade que, aos poucos, vão se transformando em regras institucionais, responsáveis pela forma e pelo desenvolvimento das organizações educacionais.

O isomorfismo da escola com o meio ambiente, através das regras institucionais, se reflete nas escolas através da incorporação de tais regras na estrutura formal da organização escolar. Sempre que tais organizações incorporam elementos racionalizados em suas estruturas formais, tendem a maximizar sua legitimidade e a aumentar sua capacidade de adaptação e de crescimento porque demonstram estar agindo de conformidade com propósitos valorizados coletivamente, de maneira própria e adequada.

Argumentam, ainda, os teóricos do enfoque institucional que as tentativas de controle e de coordenação das atividades nas organizações institucionais (dentre elas, a escola) conduzem ao conflito e à perda de legitimidade. Uma vez que o sucesso e a sobrevivência das escolas dependem, por excelência, da demonstração de sua conformidade com regras institucionais, as organizações escolares resolvem o conflito entre as demandas de contexto (para maior eficiência) e as necessidades de sua atividade incerta e ambígua, através de um mecanismo específico de desarticulação, assim explicado: Porque a estrutura e a atividade da escola não são congruentes, as escolas incorporam, em sua estrutura formal, as pressões para mudança, sem que, contudo, tais mudanças penetrem até a atividade central da escola. As-

<sup>1</sup> A metáfora usada por Meyer e Rowan (1977), no original em inglês, é "loose coupling", acoplamento solto, que indica a condição de "espaço" entre estrutura formal e atividade.

sim, a incerteza e a vulnerabilidade da atividade escolar são protegidas por meio de baixos níveis de interdependência entre estrutura formal e atividade.

As organizações escolares protegem-se, impedindo o questionamento sobre o seu desempenho técnico. A inspeção, a avaliação e o controle de suas atividades são minimizados. A coordenação, interdependência e ajustamento mútuo entre unidades estruturais são conduzidos informalmente. Assim sendo, o "desacoplamento" (desarticulação entre forma e atividade) permite que as escolas mantenham estruturas formais padronizadas e legítimas, enquanto que suas atividades variam em resposta a considerações de ordem prática.

### A LEGITIMIDADE DE PRÁTICAS CURRICULARES

Não são pouco freqüentes as tentativas de "melhoria do ensino" através de mudanças nas estruturas formais das escolas (Fullan, 1977), um enfoque bastante difundido em diferentes sistemas escolares, internacionalmente.

Uma das tentativas mais destacadas tendo em vista a melhoria da atividade educativa das escolas é, sem dúvida, a da formalização de práticas de planejamento curricular, a partir de pressupostos que propõem a articulação entre plano (estrutura formal) e atividade educativa. Tais práticas são orientadas pelo enfoque de planejamento curricular conhecido na literatura como de "fins e meios".

Tradicionalmente, os modelos de planejamento que incorporam uma racionalidade "fins e meios" abordam o planejamento como um processo ordenado, linear, que se inicia com a definição de objetivos, procurando, a partir daí, encontrar os meios mais eficientes para alcançá-los.

Os modelos baseados no enfoque "fins e meios" tentam explicar, predominantemente, o processo de *tecnologia* de desenvolvimento curricular, procurando desenvolver o conhecimento com vistas à tomada de decisão mais eficazes sobre elementos substantivos do currículo (e.g., objetivos, seleção e organização de conteúdos, avaliação).

Em torno da controvérsia sobre a função do planejamento curricular "fins e meios" gravitam argumentos conflitantes, ressaltando-se, no discurso educacional, as disfunções do enfoque: sua inadequação face às características da escola como organização complexa, i.e., o planejamento "fins e meios" encerra uma racionalidade técnica não consentânea com as propriedades da organização escolar. A partir daí, as práticas se caracterizam pela separação entre fins e meios; pelas especificações rígidas inoportunas, dada a ambigüidade da atividade educativa; pelas tentativas de controle e de manipulação da escola através da aparelhagem técnico-burocrática e de manipulação da escola através da aparelhagem técnico-burocrática etc. (Kliebard, 1975) :

Como resultado de tais críticas, algumas explicações alternativas têm sido propostas, destacando-se o *enfoque político* e o enfoque do currículo baseado no *contexto organizado*.

O *enfoque político* (Apple, 1977; Mann, 1970; Phillips e Hawthorne, 1978) vê o planejamento em termos da disputa sobre recursos escassos nas escolas, tais

como, a autoridade, o status e o prestígio dos agentes de decisão. Phillips e Hawthorne (1978), por exemplo, concebem o desenvolvimento curricular enquanto atividade dirigida à influência e ao controle de decisões sobre a alocação de valores. O foco da análise política é, portanto, o das *estruturas* de decisão. Percebe-se que, por este enfoque, há uma preocupação menor com a produção de conhecimento sobre os aspectos substantivos do currículo, posto que tal conhecimento pode vir, segundo o pressuposto aceito, na esteira da melhoria das decisões por processo político.

Contrariando a ênfase sobre a racionalidade técnica e política no desenvolvimento curricular, encontra-se o desafio proposto por um novo grupo de teóricos, os quais defendem o pressuposto de que a atividade de planejamento possa ser explicada à luz da atividade complexa da escola. Defendem o ponto de vista de que novos sistemas de valor devem nortear o desenvolvimento do currículo, dentre eles, o ético e o estético (Huebner, 1975).

A partir de tais propostas, tem surgido o que se denomina de currículo baseado na atividade, ou enquanto *"contexto organizado"* (Huebner, 1975) Em tais formulações, o conhecimento das realidades educacionais tem a primazia sobre as questões de racionalidade técnica ou política. O currículo é definido como "um conjunto de possibilidades para as transações de aprendizagem" (Macdonald, 1973). Segundo este enfoque, os fins e os meios são integrados nas atividades educativas e, portanto, não podem ser dicotomizados no planejamento. Assim sendo, os objetivos devem emergir das transações que ocorrem através da atividade organizada.

Uma análise mais aprofundada da literatura permitiria uma melhor qualificação para a afirmativa de que diferentes enfoques de currículo têm procurado estudar fenômenos distintos. A partir daí, então, faz-se a conjectura de que grande parte da controvérsia no campo possa ser resolvida se forem examinados os interesses diversos dos vários enfoques: a tecnologia de desenvolvimento curricular no domínio substantivo (enfoque "fins e meios"), as estruturas de decisão nas organizações escolares (enfoque "político") e a ambigüidade da ação educativa (enfoque de "contexto organizado").

Ocorre, ainda, que os modelos alternativos emergentes têm tido pouca penetração nas escolas através das propostas de mudanças curriculares. Há, pelo menos, dois argumentos principais que procuram justificar a lentidão das organizações escolares em termos da adoção de modelos alternativos de planejamento curricular.

O primeiro argumento é traduzido em termos do pressuposto de que, embora disfuncional, o enfoque "fins e meios" encontra apoio na intencionalidade dos agentes controladores dos recursos educacionais, em razão de seu interesse pela manutenção das disfunções percebidas. O enfoque "fins e meios" se presta como mecanismo de manipulação e controle das organizações escolares, da atividade educativa e dos seus resultados.

O segundo argumento está apoiado na caracterização da escola como possuindo baixo nível de 'desenvolvimento tecnológico'. Então, embora aceitas como válidas, as concepções alternativas ainda são pouco desenvolvidas heurísticamente, dificultando as derivações

de suas aplicações práticas.

O argumento baseado no poder de controle e de manipulação do enfoque "fins e meios" é, sem dúvida, o mais reiterado. É, também, o que parece apresentar dificuldades para a explicação da estabilidade de práticas de planejamento nas escolas, por não estar em consonância com o conhecimento sobre a incapacidade de coordenação formal nas organizações escolares.

Com o propósito de lançar luz sobre a questão foi realizado um estudo sobre a incorporação de práticas de planejamento curricular em escolas de 1º grau, usado para ilustrar a discussão que se segue.

### UM ESTUDO A PARTIR DO ENFOQUE INSTITUCIONAL

Com o propósito de examinar a incorporação de práticas selecionadas de planejamento curricular prescritas pela reforma do ensino brasileiro de 1971, realizou-se o estudo (Gonçalves, 1981) de seis escolas de 1º grau, situadas em Vitória, no Espírito Santo. O estudo utilizou técnicas intercomplementares, envolvendo "survey", entrevista, análise documental e observação participante.

Participaram do estudo 145 professores, oito supervisoras, sendo ainda envolvidos nas observações os demais membros da equipe técnica das escolas.

O interesse principal do estudo foi o da descrição das práticas de planejamento curricular nas escolas estudadas, a fim de verificar a sua função, a partir de proposições derivadas do enfoque institucional, conforme Meyer e Rowan (1978). O estudo, então, tentou contribuir para o conhecimento sobre a estabilidade de certas práticas "disfuncionais" nas escolas. Pelo enfoque institucional, no modelo proposto por Meyer e Rowan (1978), tais práticas são mantidas porque as escolas precisam manter sua legitimidade institucional, ao mesmo tempo em que procuram proteger a sua atividade principal (ensino e socialização).

No conhecimento que se tinha sobre a estabilidade de práticas de planejamento curricular nas escolas, despontava como controversa a argumentação de que o planejamento, segundo o enfoque "fins e meios", era mantido porque tinha função controladora e manipuladora da atividade educativa nas escolas. O argumento parecia estar em conflito com os resultados de estudos sobre a escola enquanto organização complexa, cuja peculiaridade destacada é a sua rejeição aos processos convencionais de coordenação, controle, inspeção e avaliação à base da eficiência técnica.

Além disso, várias concepções alternativas de planejamento (baseados em processos políticos e centrados na atividade educativa), pareciam não encontrar caminho para as práticas da escola, conquanto tais concepções fossem coerentes com as caracterizações da escola enquanto organização complexa. Parecia, portanto, haver um potencial de explicação alternativa, no enfoque institucional, ainda não testado no campo do currículo.

O contexto do ensino brasileiro de 1º grau, limitado ao caso das escolas estudadas, ofereceu uma boa oportunidade para as observações, uma vez que a reforma do ensino brasileiro de 1971 destacara a função do planejamento, caracterizando-o como um conjunto de normas (prescrições) que visavam ao apoio das mudan-

ças pretendidas nas escolas.

Identificaram-se os componentes do modelo brasileiro de desenvolvimento curricular, verificando-se a sua congruência com as especificações do enfoque "fins e meios". Restava, então, examinar-se a implementação das práticas propostas pelas normas que emanaram da Lei 5.692/71, a fim de analisar a sua penetração nas escolas.

Se as escolas, de fato, incorporassem práticas de planejamento curricular em atendimento a regras institucionais (oriundas de prescrições legais); e se tais regras exercessem influência mais notada sobre o incremento da complexidade das estruturas formais das escolas, não atingindo, ao mesmo tempo, a sua atividade; e se, por outro lado, tal tipo de incorporação das regras institucionais fosse útil à proteção das atividades da escola, então, as práticas curriculares percebidas como disfuncionais poderiam ser explicadas como um processo funcional, tendo em vista a resolução de conflito entre demanda institucional e atividade interna da escola.

### MÉTODOS INTERCOMPLEMENTARES

Tem sido destacado o interesse pela utilização de métodos intercomplementares de pesquisa e de avaliação no campo das mudanças educacionais nas escolas (Fullan, 1977). No caso específico da abordagem institucional, Meyer (1977) propõe que as análises de estrutura formal e atividade das escolas, realizadas simultaneamente, se desenvolvam por meio de técnicas de "malha-fina", sugerindo a importância da combinação de metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa sob o enfoque institucional.

Em termos das mudanças curriculares, a intercomplementariedade dos métodos é bastante relevante, pois o exame da incorporação de práticas de planejamento é, essencialmente, do interesse do conhecimento sobre a estrutura das organizações escolares, por se tratar de processos de estrutura formal das escolas. Ao mesmo tempo, a análise do planejamento, conforme desenvolvido dentro das escolas, permite a observação de processos informais que comumente não transparecem nas análises convencionais.

A opção pelo uso de métodos intercomplementares no estudo ora discutido procurou, então, uma descrição do grau de entrosamento entre estrutura e atividade, através da análise conjunta das percepções dos agentes envolvidos, das manifestações de suas práticas e das percepções do próprio pesquisador, na medida em que procurava compreender a "cultura" do planejamento nas escolas observadas. As observações dos aspectos qualitativos foi norteada pela argumentação que faz Sarasson (1971), em termos de que as práticas de mudança nas escolas devam ser entendidas, sobretudo, em termos das "regularidades" da cultura da escola, isto é, de suas práticas costumeiras, à luz das interpretações feitas pelos participantes da cultura da escola.

### CAMPO DE OBSERVAÇÃO E INSTRUMENTOS

As seis escolas de 1º grau estudadas haviam sido criadas em 1970, através do programa de ginásios polivalentes.

*Procedimentos estruturados:* Um "survey" com o

total de professores das seis escolas foi desenvolvido com o objetivo de obter as percepções dos professores sobre o planejamento nas escolas.

Para a coleta de dados por meio de questionário e de entrevista estruturada (com as supervisoras escolares), trabalhou-se a partir de dois principais constructos identificados na teoria norteadora do estudo, i.e., *atividade* (complexidade das atividades de planejamento) e *controle* (controle sobre o desenvolvimento e o acompanhamento do currículo).

Para a medida de *atividade* incluíram-se, por exemplo, indicadores de variáveis do seguinte tipo: (1) níveis de decisão curricular nas escolas (percepção quanto ao desenvolvimento do currículo em cinco níveis distintos, desde o nível da escola até o do aluno, individualmente); (2) demanda sobre o planejamento (percepção quanto às fontes de demanda sobre o planejamento nas escolas); (3) fontes dos objetivos (percepção quanto às fontes de informação utilizadas como base para a definição dos objetivos para a escola e para o ensino); (4) fontes dos conteúdos (percepção quanto às fontes de informação utilizadas para a definição dos conteúdos nos planos das escolas e nos planos instrucionais) e (5) utilização de guias curriculares (percepção quanto à utilização das propostas curriculares do sistema estadual).

Os elementos substantivos do currículo (objetivos, seleção de conteúdos etc.) foram derivados, também, a partir de esquema para a coleta de dados sobre o currículo (Goodlad, 1977), que propõe vários níveis de dados: (a) tipos de currículo (ideal, social, institucional, instrucional, individual); (b) aspectos substantivos (objetivos, conteúdos, organização da aprendizagem etc.) e (c) fatores qualitativos a serem considerados em conjunto com a escolha dos níveis de observação e dos aspectos substantivos. Tais fatores medem, por exemplo, processo decisório, adequação, importância, prioridades, justificativas etc.).

Para as observações sobre o *controle* do currículo foram identificados descritores de controle formal (existência de normas, diretrizes sobre o planejamento e sobre sua execução); de controle documental (produção e registro de documentação sobre o planejamento curricular) e de controle informal (contatos 'interface' entre participantes do planejamento nas escolas).

A análise documentária procurou examinar o conteúdo dos documentos de planejamento e de acompanhamento do currículo formal, a extensão e a complexidade das normas sobre o planejamento, refletidas pela sistematização documentária.

Serviram de base à análise documental: (a) normas das escolas — regimentos, normas didático-pedagógicas específicas do sistema de supervisão; (b) documentos de planejamento gerados dentro da escola; (c) documentos de planejamento gerados fora da escola e ao nível de coordenação central das escolas; (d) os produtos do planejamento — planos de curso, materiais instrucionais etc; (e) relatórios sobre os resultados do ensino e (f) documentos gerados pela escola para o controle do acompanhamento da atividade escolar.

*Procedimentos não estruturados:* Para os dados qualitativos (análise documental, entrevista e observação), duas escolas foram selecionadas, segundo critérios

de amostragem teórica propostos por Glaser e Strauss (1977).

Segundo estes autores, "a amostragem teórica é o processo de coleta de dados para a geração de teoria, através do qual o pesquisador simultaneamente recolhe, codifica e analisa os dados e decide que dados serão colhidos em seguida, a fim de desenvolver sua teoria emergente" (Glaser e Strauss, 1977, p. 45).

Glaser e Strauss sugerem, ainda, que os estudos qualitativos se desenvolvam com base em métodos de análise comparativa, através do qual as situações a serem estudadas são escolhidas pela "maximização" ou pela "minimização" das diferenças ou semelhanças, face ao fenômeno estudado. A partir daí, então, serão derivadas as categorias que emergirão das observações e serão determinados os seus atributos e relacionamentos.

Embora o propósito do estudo não tivesse sido o de "gerar" teoria, foram aplicados os critérios sugeridos por Glaser e Strauss, em virtude da aplicação de proposições teóricas até então ainda não examinadas no campo das mudanças curriculares. A perspectiva analítica proposta pelos autores poderia contribuir como orientação para a análise qualitativa. Foram então feitas (a) a escolha das escolas para a observação participante e (b) a escolha das amostragens teóricas (situações observadas), no contexto de cada uma das duas escolas observadas.

Para atender à escolha das duas escolas, levantou-se inicialmente, um perfil das seis escolas, com base nas categorias predeterminadas pela teoria norteadora do estudo, objetivando-se, ainda, a escolha segundo o critério de "relevância teórica" do campo de observação. O referido perfil foi traçado a partir de entrevistas estruturadas junto à supervisão das escolas, bem como a partir das observações iniciais nas seis escolas, quando da administração do questionário aos professores. Assim sendo, seguindo-se os critérios de amostragem teórica, na categoria *atividade*, serviram de base para a seleção das duas escolas as semelhanças e as diferenças quanto aos níveis de planejamento para a escola e para a sala de aula; na categoria *controle*, às escolas escolhidas também apresentavam semelhanças e diferenças destacadas quanto à assessoria de pessoal da supervisão central, experiência e vivência na escola por parte do pessoal técnico e sistematização do conjunto de normas tendo em vista o acompanhamento do ensino nas escolas.

Para as amostragens em cada escola (situações) (e.g., interações formais e informais entre supervisores e professores), foi ainda observada a possibilidade de "saturação" das observações. Desta forma, foram escolhidas as situações que permitissem que as análises dos dados "esgotassem" as possibilidades de informação pertinente, procurando-se, por este critério, superar as limitações de tempo de observação junto às escolas. Assim sendo, foram "saturadas" as observações sobre o controle do acompanhamento em situações de reuniões de Conselho de Classe, assistindo-se ao total destas reuniões. Foram observadas, ainda, todas as situações em que havia assessoria de pessoal da administração central para o planejamento nas escolas.

## A ANÁLISE TRIANGULADA

A triangulação, ou seja, "a combinação de múltiplas fontes de dados, vários modelos de coleta e diferentes perspectivas de investigação" (André, 1983), foi o principal procedimento de análise. A importância da triangulação tem sido destacada, notando-se o ponto de vista de Weber *et alii* (1956): "Se uma proposição for confirmada por meio de um ou mais processos independentes de medida, a incerteza de sua interpretação será consideravelmente reduzida. A evidência mais persuasiva é a obtida por meio de triangulação de processos de medida. Se uma proposição subsistir, apesar de uma série de medidas imperfeitas, com todos os seus erros irrelevantes, esta proposição poderá ser confiável" (p. 30)

Para orientar a análise triangulada foi proposta, para o estudo, uma abordagem que procurava atender a três questionamentos principais, ao se analisarem os dados. Procurou-se atender aos seguintes aspectos metodológicos: (1) Há a percepção de que uma determinada prática tenha sido adotada ou não pela escola?; (2) Quais as semelhanças e diferenças entre as percepções dos participantes das escolas quanto à incorporação de determinadas práticas, processos envolvidos e justificativas para a adoção das práticas? e (3) Que informações fatuais e que percepções do observador podem ser utilizadas para descrever as manifestações das práticas adotadas?

## ALGUNS RESULTADOS

Recorde-se que o propósito do estudo era o de verificar a incorporação de práticas de planejamento na estrutura das escolas e nas atividades de planejamento, através da análise orientada por teoria que predizia que certas regras institucionais (no caso, prescrições legais) seriam melhor absorvidas pela estrutura do que pela atividade da escola, por força de processos de legitimação e de proteção da atividade educativa da escola.

Uma questão do estudo procurava informação sobre as *atividades* de planejamento nas escolas estudadas. Uma das categorias de atividades analisadas foi a da complexidade do desenvolvimento curricular em vários níveis de decisão dentro da escola (i.e., escola, área do currículo, matéria ou atividade de ensino, sala de aula, grupos intra-classe e aluno).

Os dados revelaram que as escolas enfatizavam mais intensamente o planejamento ao nível da escola (pelo desenvolvimento do Currículo Pleno), sendo muito menos elaborado os planos aos níveis de sala de aula, de grupos específicos ou do aluno. As escolas mais legítimas tinham planos institucionais mais complexos e eram vistas pela coordenação central das escolas como modelares, recebendo assistência sistemática da supervisão central do sistema de ensino.

Os professores percebiam (resultar do "survey") que os níveis de planejamento mais elaborados eram os das áreas de ensino e o da escola, pois viam os seus planos como sendo úteis, principalmente, à constituição do plano institucional.

Os documentos de orientação ao planejamento nas escolas reproduziam as normas sobre o planejamento oriundas dos documentos de orientação ao nível de sis-

tema. Os resultados do planejamento pelos quais os órgãos de acompanhamento se interessavam eram os que tratavam das "classificações" gerais: atendimento à grade curricular, ao calendário, aos horários de funcionamento das escolas.

As observações permitiam ver o envolvimento do pessoal técnico, principais iniciadores do planejamento institucional ao desenvolver esforços para a composição dos planos, os quais, em certos casos, poderiam resultar em bem arquitetados e volumosos documentos de mais de 300 páginas datilografadas. Os prazos para remessa dos planos eram atendidos parcialmente, com encaminhamento prioritário, à administração central, do que fosse de interesse das classificações.

Para o desenvolvimento do plano institucional, as escolas adotavam práticas de "desmantelamento" dos planos dos anos anteriores, procurando aproveitar as peças úteis à composição dos novos planos (em geral, eram os objetivos do ensino, os da escola, as normas para o ensino na escola, as descrições da comunidade).

As observações sobre a definição dos *objetivos* (sua complexidade) também apresentavam resultados bastante congruentes, dadas as várias fontes de informação. Independentemente das escolas, os objetivos se mantinham idênticos, pois eram reproduções dos objetivos contidos nos documentos oriundos de órgãos da administração central das escolas ao nível de sistema.

Para os supervisores, não era necessário que se propusessem objetivos para o ensino nas escolas, pois estas adotavam, como seus, os objetivos gerais propostos pela Reforma e reiterados nos documentos de orientação ao planejamento ao nível de sistema estadual.

Havia normas institucionais amplamente aceitas e baseadas em "mitos" sobre a racionalidade da atividade das escolas, incorporadas pela definição de objetivos operacionais para o ensino. Os treinamentos que recebiam as equipes das escolas enfatizavam o desenvolvimento de conhecimento na área de definição de objetivos; nas escolas, o assessoramento da supervisão central do sistema de supervisão era para esta atividade. As normas das escolas continham recomendações expressas para a definição operacional dos objetivos. Os planos dos professores expressavam uma preocupação com a operacionalização dos fins do ensino. Entretanto, a complexidade da definição dos objetivos era caracterizada por uma "tecnologia de legitimação", no sentido de que havia o entendimento dos requisitos institucionais em maior intensidade do que o atendimento das necessidades dos alunos e do ensino. Os professores indicaram, pelo "survey", que a principal fonte para a definição dos objetivos do ensino era a Proposta Curricular. O atendimento das prioridades do professor, dos seus conhecimentos e interesses era também fator prioritário na definição dos objetivos.

A seleção dos *conteúdos* também era desenvolvida em função das classificações incluídas nas prescrições legais (atendimento dos conteúdos especificados, especialmente os de currículo mínimo). A crescente diminuição da carga horária das atividades de orientação vocacional parecia contribuir para um clima de apatia face ao planejamento: "No começo, nós (os professores de Artes Plásticas) até reclamávamos [sobre as condições

de oferta das atividades] e até mesmo escrevíamos isso nos relatórios que nos eram cobrados. Mas, logo a gente viu que ninguém se preocupava. Agora, a gente nem planeja mais. Todo ano nós encaminhamos os mesmos planos que a gente fez no Premem (treinamento para habilitação), há 10 anos atrás". (Depoimento de professor de Artes Plásticas)

Pelo "survey", tinha-se que, de modo geral, a seleção e a organização dos conteúdos eram feitas sem consulta aos planos das escolas. A parte do planejamento dos conteúdos que se apresentava mais desarticulada era a das recomendações técnicas para seqüenciamento, equilíbrio e integração dos conteúdos. Tais aspectos não obedeciam às sugestões das prescrições e sim a considerações de ordem prática dentro das escolas (interesses e conhecimentos dos professores, disponibilidade de recursos etc).

Outra questão do estudo tentou analisar o controle sobre o planejamento. Observou-se que os mecanismos de controle utilizados para o acompanhamento do currículo também foram melhor entendidos à luz das informações obtidas por diferentes métodos de coleta de dados.

Os professores percebiam, pelas respostas dadas ao "survey", que tinham controle sobre as decisões instrucionais, excetuando-se as questões de carga horária e de objetivos do ensino na escola (classificações importantes controladas pelas normas institucionais). Percebiam como suas as decisões sobre: objetivos instrucionais, métodos de ensino, adoção de livros-textos e métodos de avaliação da aprendizagem.

A iniciativa para o planejamento partia, geralmente, da supervisão da escola. Os instrumentos de controle percebidos como mais freqüentes eram os registros de classe (Pautas) e as reuniões formais com a supervisão. Os professores, no entanto, não sentiam como problemático o controle sobre suas atividades na sala de aula. Não percebiam haver pressão para o cumprimento dos planos e nem viam as normas para o planejamento como constrangedoras da ação docente. Sentiam-se com bastante liberdade para planejar e para inovar em sala de aula.

As entrevistas com as supervisoras revelaram sua preocupação com o respeito ao "espaço" do professor, coerentemente com o que informa a literatura sobre a necessidade que têm os professores de domínio sobre a sua atividade incerta.

As supervisoras escolares percebiam o controle informal, por meio de discussões com os professores, como os meios mais eficazes de acompanhamento da atividade docente. Para evitar conflito, a integração entre professores era realizada por procedimentos informais. O atendimento ao professor era realizado como um serviço, destacando-se as interações para a resolução de situações-problema (normalmente relacionadas com a socialização e com o rendimento dos alunos). O controle das atividades era feito, mais frequentemente, nos casos de socialização de professores novatos.

Os resultados das avaliações dos planos dos professores eram do domínio da própria escola. As escolas dispunham de complexo instrumental de acompanhamento das atividades de ensino (e.g., formulários, fichas, rotei-

ros de relatório). Todavia, os resultados das eventuais avaliações feitas sobre os planos dos professores e sobre o seu cumprimento eram protegidos internamente, não estando sujeitos a encaminhamento para fora da escola.

## CONCLUSÕES

O estudo permitiu concluir que as prescrições legais para o planejamento curricular eram institucionalmente incorporadas nas escolas. Tiveram uma influência destacada sobre o incremento da complexidade das estruturas de coordenação nas escolas, através da maior formalização do sistema de coordenação curricular.

As práticas de planejamento curricular nas escolas eram desenvolvidas em função das prescrições normativas. Enfatizava-se o nível institucional de planejamento (para a escola), que incorporava, assim, as prescrições genéricas úteis à demonstração de que as escolas estavam agindo de conformidade com as regras institucionais. Por outro lado, o planejamento para as atividades específicas de ensino não era norteado pelas recomendações metodológicas que enfatizavam a coordenação e a integração curricular. Estes aspectos eram atendidos por considerações de ordem prática, no contexto das incertezas e das limitações das próprias escolas.

Para o controle do planejamento nas escolas também eram atendidas, preferencialmente, as classificações genéricas contidas nas prescrições, especialmente os conteúdos mínimos prescritos e a carga horária. O controle das atividades com vistas ao planejamento da instrução era desarticulado em relação à estrutura formal, pois predominavam as tentativas de coordenação por meio de processos informais. Para a demonstração de que as escolas agiam legitimamente, os aspectos de planejamento curricular que eram apoiados nas regras institucionais eram observados, através de maior formalização das normas de planejamento nas escolas, bem como através da maior complexidade do controle documental. Para a proteção das escolas, os resultados do planejamento instrucional e do seu acompanhamento não transpunham as fronteiras da escola, a não ser que se tratasse da comprovação de que as regras institucionais haviam sido incorporadas.

O baixo nível de articulação entre as prescrições e a sua implementação na atividade da escola resolvia conflitos entre as demandas de contexto e a atividade incerta das escolas. Estas, predominantemente, incorporavam as prescrições que pareciam não entrar em conflito com a sua atividade. O planejamento curricular, pelas práticas "fins e meios", parecia ter uma função legitimadora, na medida em que comprovava a adoção das práticas requeridas, ao mesmo tempo em que garantia o não questionamento das práticas nas escolas.

Embora as observações tivessem sido limitadas a um reduzido número de escolas e a aspectos selecionados do planejamento curricular, o estudo permitiu a exploração de conhecimento útil ao levantamento de proposições, visando ao melhor conhecimento das disfunções do planejamento curricular na escola. No campo das mudanças educacionais nas escolas, ressaltam-se, a partir do estudo, as possibilidades de reconsiderações do alcance pretendido pelas mudanças com origem exógena e que visam à mudança nas práticas das escolas. Sobretudo, é

de interesse o aprofundamento das análises sobre as expectativas de mudanças na escola por meio de planos institucionais.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa* (45): 66-71, Mai. 1983.
- CORWIN, R. G. Models of educational organizations. *Review of Research in Education*. 2: 247-295, 1974.
- FULLAN, M., e POMFRET, A. Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research* 47(1): 335-397, 1977.
- GLASER, B. G., e STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine, 1977.
- GONÇALVES, O. *The incorporation of curriculum planning practices in Brazilian Schools: A test of loose-coupling theory*. 1981. Dissertação de Ph.D não publicada. Universidade da Califórnia, Los Angeles.
- GOODLAD, J. I. *The dynamics of educational change*. New York, McGraw-Hill, 1975.
- . What goes on in our schools? *Educational Researcher*, 6(3): 3-6, 1977.
- HUEBNER, D. Curricular language and classroom meanings. In: W. Pinar (Org.) *Curriculum theorizing*, Berkeley McCutchan, 1975.
- KLIEBARD, H. M. Bureaucracy and curriculum theory. In: W. Pinar (Org.) *Curriculum theorizing*. Berkeley McCutchan, 1975.
- MACDONALD, J. B. et alii. *Reschooling society: A conceptual model*. Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development, 1973.
- MANN, J. Politics and curriculum theory: an informal inquiry. *Curriculum Theory Network*, 5: 50-54, 1970.
- MARCH, J. G. e OLSEN, J. P. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Universitetsforlaget, 1976.
- MEYER, J. W. *Notes on the structure of educational organizations*. Stanford Center for Research and Development in Teaching. Stanford University, 1977. Mimeo.
- . The structure of educational organizations. In: M. W. Meyer (Ed.). *Environment and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- MEYER, J. W. e ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83: 440-463, 1977.
- PERROW, C. *Complex organizations: a critical essay*. Glenview, Ill., Scott-Foresman, 1972.
- SANDER, B. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Fundação Bibliográfica Patrícia Bildner, 1977.
- . Consenso e conflito na administração da educação. *Revista Brasileira da Administração da Educação*. 1(1): 12-34, 1983.
- SARASSON, S. B. *The culture of the school and the problem of change*. Boston, Allyn and Bacon, 1971.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21: 1-19, 1976.