

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Brasil. Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Ângelo Ricardo de Souza
Andréa Barbosa Gouveia
Monica Ribeiro da Silva
Sônia Fátima Schwendler

*Coleção
Gestão e Avaliação da Escola Pública*

Curitiba
2005



Planejamento e Trabalho Coletivo

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores

© Copyright by 2005 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC

Universidade Federal do Paraná

Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80060300 - Curitiba - PR - Brasil

Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2759 - email: cinfop@ufpr.br

http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação

Lydia Bechara

Reitor da Universidade Federal do Paraná

Carlos Augusto Moreira Júnior

Vice-Reitora da Universidade Federal do Paraná

Maria Tarcisa Silva Bega

Pró-Reitor de Administração da Universidade Federal do Paraná

Hamilton Costa Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná

Rita de Cassia Lopes

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná

Valdo José Cavallet

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Federal do Paraná

Nivaldo Rizzi

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade Federal do Paraná

Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná

Vilson Kachel

Diretor da Editora UFPR

Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral - **Valdo José Cavallet**

Coordenadora Pedagógica - **Ettiène Guérios**

Secretaria

Gloria Lucia Perine

Jorge Luiz Lipski

Nara Angela dos Anjos

Diagramação

Arvin Milanez Junior - CD-ROM

Clodomiro M. do Nascimento Jr

Everson Vieira Machado

Leonardo Bettinelli - Design - CD-ROM

Priscilla Meyer Proença - CD-ROM

Rafael Pitarch Forcadell - CD-ROM

Equipe Operacional

Neusa Rosa Nery de Lima Moro

Sandramara S. K. de Paula Soares

Silvia Teresa Sparano Reich

Revisão

Maria Simone Utida dos Santos Amadeu

Revisão de Linguagem

Cleuza Cecato

Professores, autores, pesquisadores, colaboradores

Alcione Luis Pereira Carvalho

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Andréa Barbosa Gouveia

Angelo Ricardo de Souza

Christiane Gioppo

Cleusa Maria Fuckner

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flórido

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lucia Helena Vendrusculo Possari

Márcia Helena Mendonça

Maria Augusta Bolsanello

Maria Julia Fernandes

Mariluci Alves Maftum

Marina Isabel Mateus de Almeida

Mario de Paula Soares Filho

Mônica Ribeiro da Silva

Onilza Borges Martins

Paulo Ross

Pura Lúcia Oliver Martins

Roberto Filizola

Roberto J. Medeiros Jr.

Sandramara S. K. de Paula Soares

Serlei F. Ranzi

Sônia Fátima Schwendler

Tania T. B. Zimer

Verônica de Azevedo Mazza

Vilma M. M. Barra

Wanirley Pedroso Guelfi

Técnicos em Educação Especial

Dinéia Urbanek

Jane Sberge

Maria Augusta de Oliveira

Monica Cecília G. Granke

Sueli de Fátima Fernandez

Consultoria Pedagógica e Análise dos Materiais Didáticos em EAD

Leda Maria Rangearo Fiorentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Planejamento e trabalho coletivo / Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005.

50 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 2)

ISBN 85-7335-167-5

Inclui bibliografia

1. Escolas públicas. 2. Planejamento educacional. I. Souza, Ângelo Ricardo de. II. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. III. Brasil. Secretaria de Educação Básica. IV. Título. Série.

CDD 371.01

COLEÇÃO GESTÃO E AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA:

1 - Gestão Democrática da Escola Pública

2 - Planejamento e Trabalho Coletivo

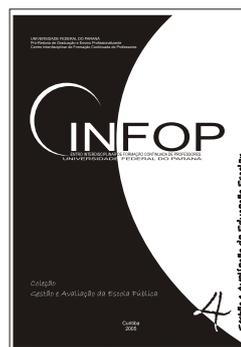
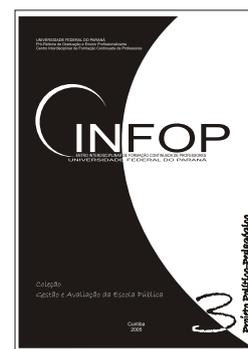
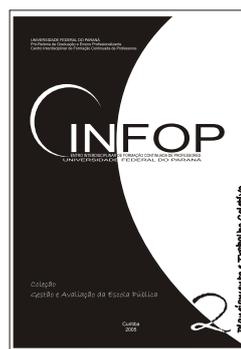
3 - Projeto Político-pedagógico

4 - Gestão e Avaliação da Educação Escolar

5 - Caderno de Hipertextos

AUTORES E COLABORADORES

Andréa Barbosa Gouveia
Angelo Ricardo de Souza (org.)
Mônica Ribeiro da Silva
Sônia Fátima Schwendler



CD da Coleção
Gestão e Avaliação da Escola Pública.

Mensagem da Coordenação

Caro(a) cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

LISTA DE SÍMBOLOS

O material didático foi elaborado com a preocupação de possibilitar a sua interação com o conteúdo. Para isto utilizamos alguns recursos visuais.

Apresentamos a seguir os símbolos utilizados no material e seus significados.



Realize a pesquisa, complementando o estudo com as leituras indicadas, para aprofundamento do conteúdo.



Realize a compreensão crítica do texto, relacionando a teoria e a prática.



Realize as atividades que orientam o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem.



Registre os pontos relevantes, os conceitos-chave, as perguntas, as sugestões e todas as idéias relacionadas ao estudo que achar importantes, em um caderno, bloco de anotações ou arquivo eletrônico.



Realize as atividades que fazem a síntese de todo o estudo, verificando as compreensões necessárias ao seu processo de formação.



Realize as atividades que consolidam a aprendizagem, aproximando o conhecimento adquirido ao seu cotidiano pessoal e profissional.



Informação no Caderno de Hipertextos referente aos indicadores ^{Hn}.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E PISTEMOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	1
1.1 PLANEJAR PARA QUÊ? A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E OS DESAFIOS PARA EDUCADORES E EDUCADORAS	1
1.2 UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA	7
1.3 O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR.	9
UNIDADE 2 ABORDAGEM INTEGRADA DO TRABALHO EDUCATIVO NO ESPAÇO ESCOLAR	17
2.1 A ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ENTRE SEUS DIFERENTES SEGMENTOS E ATORES: OS SUJEITOS DA ESCOLA	17
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO INTERIOR DA ESCOLA	20
2.3 O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO AÇÃO INTEGRADORA DO TRABALHO EDUCATIVO	25
UNIDADE 3 AS DIMENSÕES INTEGRADAS NO PLANEJAMENTO, GESTÃO E AVALIAÇÃO	29
3.1 NÍVEIS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	29
3.1.1 O planejamento no âmbito dos Sistemas e Redes de Ensino	29
3.1.2 O planejamento no âmbito da Unidade Escolar	33
3.1.3 O planejamento no âmbito do Ensino	37
3.2 PARTES CONSTITUTIVAS DO PLANO: MARCO REFERENCIAL (MARCO SITUACIONAL, DOUTRINAL E OPERATIVO); DIAGNÓSTICO (ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS) E PROGRAMAÇÃO.	40
3.3 GESTÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: A ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA	45
REFERÊNCIAS	47

UNIDADE 1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Nesta unidade, faremos uma discussão sobre planejamento educacional, tomando-o como ação intencional voltada para a realização dos fins da educação. Enquanto ação intencional e planejada, a educação escolar se constitui na mobilização de um conjunto de sujeitos em torno de um projeto comum. Desse modo, demarcar uma determinada forma de planejar implica em tomar determinados posicionamentos, de natureza epistemológica e pedagógica e implica igualmente que se tenha clareza quanto aos limites e possibilidades que a dimensão do trabalho coletivo nos impõe. Tendo sempre por referência a função social da escola na contemporaneidade, a ação educativa planejada torna-se instrumento potencial em favor de uma gestão escolar articulada à melhoria da qualidade do ensino público.

1.1 PLANEJAR PARA QUÊ? A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E OS DESAFIOS PARA EDUCADORES E EDUCADORAS

Não há mudança sem direção; portanto, ao planejar é preciso que se saiba onde se pretende chegar (KUENZER, 1990).

A educação é o processo de apropriação da cultura, e por meio dela se produzem semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Na sociedade atual a escola tem se constituído na principal instância de realização do fenômeno educativo.

Em virtude da complexidade cada vez maior atribuída à tarefa de educar, a necessidade do planejamento impõe-se como ação imprescindível. Planejar implica em pelo menos três movimentos: que se tenha clareza de onde se quer chegar; que se consiga dimensionar a que distância se está desse ponto de chegada; e que se defina o que se deve fazer para diminuir essa distância.

No que diz respeito ao planejamento educacional, a determinação dos pontos de chegada vai do anúncio de grandes **finalidades**, de



Finalidades, objetivos e metas demarcam diferentes níveis de abrangência e alcance do planejamento. As finalidades apontam para ações de caráter mais amplo e conceitual; os objetivos sinalizam ações de amplitude intermediária e as metas servem para designar ações bastante específicas que estarão, mediante sua execução, articuladas aos objetivos e finalidades.

caráter mais abrangente, que apontem para a função social que a escola tem a desempenhar, até a demarcação de **objetivos e metas** mais imediatos que indiquem caminhos visíveis para a realização do trabalho educativo.



Como podemos nos mover entre um ideal de formação e as condições (limites; diversidades, etc...) que a dinâmica da realidade impõe à ação educativa? Estamos, assim, diante da necessidade de reconhecer a condição, sempre relativa, do alcance daquilo que planejamos. Procure conversar com alguns colegas para conhecer como eles têm lidado com essa dificuldade.

Finalidades, objetivos e metas articulam-se à compreensão que temos quanto à função social da escola na atualidade. Desse modo, um dos marcos referenciais orientadores do planejamento educacional é, com certeza o contexto sócio-cultural em que a educação se realiza. No contexto contemporâneo, um dos elementos definidores da função social da escola é a garantia - nos espaços e tempos disponíveis, ao mesmo tempo em que se busca ampliar estes espaços e tempos - da formação de homens e mulheres capazes de exercer plenamente sua cidadania. A cidadania, em um contexto em que impera a exclusão de práticas sociais já consolidadas, deve ser entendida, necessariamente, como a capacidade de se compreender o caráter histórico da realidade, localizando-se nela, sendo capaz de explicá-la e de agir sobre ela de forma consciente e autônoma, de modo a garantir a produção da vida de forma digna, bem como o acesso às demais práticas sociais e atuando no sentido da superação da exclusão social e educacional.

Para que a escola pública de hoje realize sua função social, são necessárias ações, da gestão escolar ao especificamente pedagógico, passando pelas políticas públicas, que garantam o acesso e permanência, e uma escolarização de qualidade capaz de propiciar o enfrentamento do processo de exclusão social da imensa parte da população que tem na escola a principal possibilidade de construção de sua cidadania.

Considerar essa intencionalidade, se assim compreendida, demanda compromisso, competência e qualificação dos profissionais da educação, demandas que se aliam ao reconhecimento das responsabilidades que a escola pública tem

para com a sociedade e, cotidianamente, para com seu aluno. Com a intenção de provocar a reflexão quanto às grandes finalidades a que se destina a escola em nossa sociedade, destacamos, a seguir, algumas delas:

Finalidades da Educação Básica

- a) Propiciar o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional do educando, tendo em vista a construção de sua autonomia intelectual e moral;
- b) Possibilitar o desenvolvimento das capacidades de comunicação, por meio das diferentes linguagens e das formas de expressão individual e grupal;
- c) Incentivar o gosto pela aprendizagem, pela investigação, pelo conhecimento, pelo novo;
- d) Exercitar o pensamento crítico, por meio do aprimoramento do raciocínio lógico, da criatividade, e da superação de desafios;
- e) Estimular o desenvolvimento psicomotor, as habilidades física, motora e as diferentes destrezas;
- f) Propiciar o domínio de conhecimentos científicos básicos, nas diferentes áreas, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física;
- g) Favorecer a sociabilização, isto é, a produção da identidade e da diferenciação cultural, mediante a localização de si próprio como sujeito, da participação efetiva na sociedade e da localização espaço-temporal e sócio-cultural.

Historicamente a educação escolar tem sido compreendida como o processo de transmissão dos saberes acumulados pela humanidade às gerações mais novas. Seja com o fim de produzir a adaptação pura e simples à sociedade, seja com o fim de se apropriar desses saberes tendo como horizonte a emancipação dos indivíduos, essa finalidade, ainda que definidora da função social da escola, tem se sobreposto em relação a outras dimensões da condição humana. O privilegiamento da dimensão cognitiva tem secundarizado outras dimensões da formação, como, por exemplo,



A função social da escola é condicionada historicamente. Que fatores têm operado como condicionantes das grandes finalidades da escola? Fatores de ordem econômica, política e social, ora com a predominância de um ou de outro, mas em geral uma confluência de fatores de diferentes ordens têm se constituído em determinantes da constituição histórico-cultural da escolarização.



De acordo com os postulados de H. Wallon, a emoção constitui o vínculo entre o orgânico e o social, capaz de gerar o desenvolvimento psíquico. A emoção, de início, é apenas uma expressão corporal de um estado interno, que, ao adquirir o caráter de comunicação (emoção comunicada), institui-se como a primeira forma de representação. O pensamento estaria vinculado, portanto, desde sua origem, aos aspectos emotivos e afetivos (PEREZ GOMEZ, 2000).

as dimensões física, social e afetiva. Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica.

Como fundamento dessa necessidade podemos recorrer, por exemplo, a um dos grandes pensadores dos processos cognitivos - Henry Wallon - e apreender, a partir dele, essa natureza multidimensional implicada nas relações de ensinar e aprender. Segundo Wallon, para que a aprendizagem ocorra, um conjunto de condições necessitam estar satisfeitas: a emoção, a imitação, a motricidade e o *socius*, isto é, a condição da interação social. Esses quatro elementos, marcados por uma estreita interdependência, geram a possibilidade de que cada um de nós possa se apropriar dos elementos culturais, objeto de nossa formação. Na ausência de qualquer um deles, esse processo ocorre senão de forma limitada (WALLON, 1975).

Do mesmo modo, assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico - o da Educação Física Escolar - raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões intelectual, social, física e emocional e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos.

Tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia,

intelectual e moral. Qual o sentido de uma formação voltada para a produção da autonomia dos indivíduos? A educação inclusive a escolar possui sempre um duplo caráter: o da adaptação e da emancipação; o da produção da identidade e da diferença, e assim por diante. No entanto, a escola, historicamente, em nossa sociedade, tem privilegiado mais a adaptação do que a emancipação, mais a produção da semelhança, da padronização, do que da diferenciação. Colocar no horizonte a possibilidade de formação para a autonomia intelectual e moral dos sujeitos, significa tomar um posicionamento diante desse duplo caráter da ação educativa, significa, portanto, propiciar, ao mesmo tempo, a adaptação e a emancipação, a identidade e a diferença. Esse movimento pode conduzir, com maior propriedade, à formação de homens e mulheres capazes de exercitar a auto-reflexão crítica, máxima finalidade de um projeto educativo emancipatório^{H16} (ADORNO, 1996).

Diante da ação de planejar a educação, cabe, portanto, a indagação: Para que, exatamente, devemos nos voltar quando nos envolvemos com a ação de ajudar a formar outro ser humano? Uma das respostas a essa pergunta tem a ver com a intenção de formar no outro aquilo que nós mesmos somos, mas de tal modo que esse outro seja um pouco de nós, e, ao mesmo tempo diferente de nós. Dito de outro modo, ou a educação escolar se destina à formação para a autonomia, ou ela não é capaz de ultrapassar a mera adaptação dos indivíduos à sociedade. Autonomia intelectual e moral institui-se assim, como a grande finalidade dos projetos educativos voltados para a emancipação humana. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1978):

O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação. (...) Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio.

É com o fim, dentre outros, de possibilitar essa formação voltada para a autodeterminação que se justifica a ênfase que se deve dar,



Celso Vasconcellos (1995), em um de seus textos, conta uma piadinha sobre uma enquete feita às crianças sobre do que elas gostam mais na escola. As respostas que foram dadas com maior frequência foram: do recreio e das férias....ou seja, do que não é, propriamente, “escola”. Mobilize seus alunos diante dessa mesma indagação. Suas respostas, certamente, possibilitarão a necessária reflexão sobre como estão sendo conduzidas as práticas em nossas escolas, na percepção dos diretamente interessados. Em que medida não podem se constituir, também, em referência para o planejamento escolar?



Transposição didática, segundo Forquim (1993) é o movimento por meio do qual convertemos o conhecimento, produto histórico-cultural, em conteúdo/saber escolar, objeto da formação de nossos alunos, utilizando critérios como, por exemplo, o da adequação às condições da aprendizagem, a atribuição de sentido, etc...

no processo de escolarização, ao desenvolvimento das múltiplas possibilidades de comunicação pelo uso das diferentes linguagens. A relação entre pensamento e linguagem, tão bem explorada por Vygotsky, nos ensina que não é possível nos valeremos das formas mais complexas de formalização do pensamento, na ausência do pleno domínio das capacidades de expressão verbal. Como então explicar a secundarização da oralidade em favor da expressão escrita, tão freqüente em nossas escolas? Será que ao nos referenciarmos às grandes finalidades da escola em nossa sociedade não devemos problematizar o modo como vem se desenvolvendo a relação entre linguagem oral e escrita, entre formalização do pensamento e capacidade de comunicação? Este é um dos desafios, dentre tantos outros, que se colocam diante do planejamento da ação educativa se nos guiarmos pelo compromisso com a superação das limitações interpostas à realização de um projeto educativo de fato emancipatório. (VYGOTSKY, 1998)

Um outro desses desafios diz respeito à necessidade de se manter vivo o interesse, o gosto, o prazer pela aprendizagem, tantas vezes substituídos por práticas que, ao adquirirem o caráter de obrigatoriedade, de repetição pura e simples ou pelo fato de não fazerem o menor sentido, fazem brotar em nossos alunos menos o gosto e mais a desmotivação, menos o prazer e mais o desinteresse pelo que lhe é proposto. Essa necessidade, de se manter o gosto pela investigação, pelo novo, de cultivar o prazer em se ter acesso ao conhecimento, precisa se converter em um dos critérios balizadores da ação de planejar a ação educativa, assim como o exercício do raciocínio lógico e da autonomia de pensamento.

As finalidades ora destacadas aliam-se a um dos grandes fins a que tem sido destinada a escolarização básica: o acesso a conhecimentos científicos básicos, bem como a conhecimentos de outra natureza. Muito mais do que ser um fim em si mesmo, o acesso ao conhecimento, convertido em saber escolar por meio das transposições didáticas, é o meio de que dispomos para nos

aproximarmos da realização de um projeto educativo no qual esteja no horizonte o exercício da autonomia, da reflexão e da crítica.

1.2 UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Um dos pressupostos fundamentais para a compreensão e elaboração do planejamento educacional é o modo como entendemos a relação entre teoria e prática. Estamos aqui diante de um dos princípios mais caros às ações consideradas propriamente humanas.

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir cultura. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial, isto é, a cultura (WILLIAMS, 1992). Segundo esse mesmo autor, a cultura é entendida, também, como *“sistema de significações mediante o qual necessariamente (...) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”* (WILLIAMS, 1992), é portadora, portanto, da unidade entre pensamento e ação. A cultura constitui, ainda, a mediação entre o indivíduo e a sociedade, e desse modo, é o elemento privilegiado por meio do qual se realiza a formação humana.

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana, seja ela qualquer for. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como compreendemos a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la.

Planejar significa ação que se realiza tendo em vista produzir alguma alteração no objeto de planejamento. Só assim se justifica a ação de planejar. Se for para deixar como está, qual o sentido do



A atividade humana orientada a um fim é o que podemos chamar de *práxis*.

planejamento? É certo que na escola, por exemplo, nem tudo precisa ser mudado, mas, com base no conhecimento da realidade podemos discernir, com maior propriedade e segurança, o que deve permanecer e o que deve ser mudado.

Como se articulam, então, pensamento e ação? Como se produz a convergência entre teoria e prática? Como a unidade entre teoria e prática se converte em *práxis*^{H17}? É pela busca de coerência entre as grandes finalidades da ação educativa e as ações que cotidianamente se traduzem em alvo dessa ação que podemos produzir a desejada convergência. Isso quer dizer que entre os discursos e as práticas pedagógicas há um vácuo que, ao ser preenchido de modo intencional e planejado, oportuniza a realização do fazer educativo em sua plenitude.

Vitor Paro, ao discorrer sobre o grau de consciência que têm os sujeitos envolvidos na tarefa da administração escolar delimita dois graus de consciência: um que se dá mediante uma “*práxis criadora*” e outra que se verifica mediante uma “*práxis reiterativa*” ou “*imitativa*”. Segundo o autor:

Na *práxis criadora* há a unidade indissolúvel da atividade da consciência (o subjetivo, o interior) e da realização do projeto (o objetivo, o exterior). (...) Em oposição a essa *práxis criadora* de caráter único e irrepitível, a *práxis reiterativa*, como o próprio termo indica, caracteriza-se exatamente pela sua repetibilidade (...) opera-se, portanto, uma separação entre o subjetivo e o objetivo, constituindo-se a *práxis reiterativa* em repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma *práxis criadora* anterior, sem contudo, a imprevisibilidade e a unicidade desta (PARO, 1986).

De acordo com o grau de consciência da *práxis*, poder-se-ia falar em dois tipos de prática administrativa, ou, em se tratando do planejamento educacional, em dois posicionamentos distintos: um orientado por uma *práxis espontânea*, outro por uma *práxis reflexiva*:

...tanto pode existir uma prática **espontânea**, na qual a utilização de recursos, embora realizado de maneira racional, é feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que se tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá, quanto uma administração **reflexiva**, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou

coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e de participação nele de sua consciência (PARO, 1986).

Para que a ação de planejar se volte para a superação dos problemas e dificuldades que têm marcado a escola pública, é necessário que perca seu caráter espontaneísta e se torne *práxis reflexiva*. Um dos requisitos imprescindíveis, para isso, é o conhecimento das condições em que a educação escolar se realiza.

Nesse sentido, teoria e prática se aproximam, mas guardam, porém, suas especificidades. No processo de escolarização, a *teoria* adquire uma dupla finalidade: a de permitir uma maior compreensão dos processos aí envolvidos, e a de apontar experiências ainda não realizadas. Tem, portanto, uma dimensão *explicativa* e outra *prescritiva*. Essa dupla dimensão da teoria se materializa na ação de planejar, pois esta implica em conhecer a realidade e criar possibilidades de nela intervir. Isso não significa, no entanto, que a prática seja mera aplicação da teoria.

Entre teoria e prática interpõe-se um conjunto de condições que, ora produz maior aderência, ora produz maior distanciamento, entre elas. Desse modo, a unidade entre teoria prática ocupa um lugar específico na ação de planejar, qual seja, o de servir como *princípio* orientador dessa ação e, ao mesmo tempo, converter-se em critério balizador das ações implementadas.

1.3 O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR

O planejamento é um dos elementos que compõem a especificidade do trabalho pedagógico escolar, juntamente com o currículo e a avaliação.

Em grande medida, o planejamento educacional está orientado pela ação curricular, instância mediadora das relações pedagógicas e objeto da experiência formativa vivida pelos alunos. Qual o



Os estudos sobre o currículo remontam ao início do século XX e tem como um de seus marcos o ano de 1918, com a publicação do livro *The Curriculum*, de F. Bobbit, nos Estados Unidos. A sociedade americana da época era marcada pelo impulso às transformações de ordem econômica, política e cultural que explicam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas.

significado, para o planejamento educacional, da afirmação de que o currículo é um dos elementos articuladores do trabalho pedagógico? Para responder a essa pergunta, faremos uma breve discussão sobre currículo^{H18}.

Os estudos acerca do currículo estiveram, em seu início, atrelados à busca de maior eficiência no ensino. O planejamento do currículo guiou-se, no início do século XX, pela transferência de técnicas de organização do trabalho fabril para a escola. Assim, os princípios defendidos por F. Bobbit para a organização curricular apoiavam-se nos mesmos princípios postulados por F. W. Taylor (1989) para o trabalho em geral.

Posteriormente, a organização e o desenvolvimento curricular, segundo R. Tyler (1974), deveriam se orientar a partir de quatro questões básicas: '1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados? (SILVA, 2000). Essas questões diziam respeito tanto à definição dos objetivos quanto à organização das experiências de ensino e aprendizagem, bem como à avaliação com vistas a obter dados para se verificar se os objetivos foram ou não alcançados. Como se pode perceber, permanece a idéia da busca da eficiência como critério de organização curricular.

Essas proposições consideradas tradicionais pela teoria curricular, passam a ser alvo de severas críticas a partir da segunda metade da década de 70. A importância das teorias críticas no campo do currículo está, principalmente, em questionar a finalidade de adaptação da escola à ordem social vigente, presente nos modelos de Bobbit e Tyler.

Conforme prescrevem as perspectivas tradicionais, o currículo deve ocupar-se tão somente de prever a melhor forma de organização do

conhecimento na escola, tendo em vista atender aos interesses de adaptação da formação humana aos desígnios do mercado. Tratar-se-ia, portanto, de um problema técnico. O que as perspectivas críticas vão evidenciar é o quanto a organização curricular deve estar além dessa dimensão técnica e instrumental.

As decisões sobre o currículo compreendem dimensões culturais amplas como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia, etc...Michael Apple (1986), sustenta que há uma relação estreita entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo, ainda que tal relação não se dê de forma mecânica, mas mediada pelos vínculos que vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas. Dito de outro modo, o campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo (SILVA, 2000).

O currículo passa a ser compreendido, também, como um campo de resistência. Segundo H. Giroux (1983), as abordagens tradicionais do currículo guiam-se por uma racionalidade técnica, instrumental, que atribui ao currículo uma dimensão utilitarista fundamentada nos critérios de eficiência. Essas perspectivas ignoram a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento (SILVA, 2000). Essas constatações redirecionam os estudos acerca do currículo, evidenciando que ele comporta, ao mesmo tempo, a possibilidade de adaptação dos indivíduos à sociedade, mas também a resistência às formas de dominação política, econômica, ideológica.

Para as teorias críticas do currículo, duas idéias tornam-se centrais a partir de então: as idéias de emancipação e libertação (GIROUX, 1983). Caberia à escola, pela mediação do currículo, possibilitar a tomada de consciência a respeito das relações de poder e de



Estratégias e os critérios do tecnicismo dos anos 70 no Brasil é a expressão mais acabada dessa forma extremamente racionalizada de planejamento curricular. A ênfase na formulação de objetivos instrucionais, minuciosamente descritos, bem como a busca de relação direta entre estes, os conteúdos, as e avaliação demonstram a preocupação com a busca de eficiência e controle sobre o processo de ensino e aprendizagem.

controle presentes nas instituições. Esta finalidade converter-se-ia na condição fundamental para a realização de um projeto pedagógico que tivesse como alvo a emancipação humana.

A perspectiva do currículo como campo de resistência foi evocada também por Paulo Freire (1986). As influências do pensamento freiriano se fizeram destacar tanto no que se refere à pedagogia da possibilidade, quanto pela problematização das relações entre pedagogia e política. Conforme Silva, Paulo Freire antecipa uma abordagem pós-colonialista¹ do currículo, quando privilegia a perspectiva epistemológica dos povos dominados, o que faz com maestria em *Pedagogia do Oprimido* ou em *A importância do ato de ler*:

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. (...) A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1986).

Ao planejar a atividade curricular, torna-se imperativo, portanto, problematizar o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. O currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder na sociedade. Verifica-se, assim, uma disputa pelos significados que vão sendo, ao mesmo tempo, impostos e contestados (SILVA, 2000).

¹De acordo com SILVA, “a teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento.... A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas noutros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante”(SILVA, 2000, p. 129- 130).

Na medida em que as decisões sobre o currículo estão marcadas pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade e na escola, podemos situá-lo como o modo como a escola se “organiza” e se “apropria” da cultura, faz determinadas “representações” dela e produz práticas com vistas à formação humana. Dito de outro modo, o currículo se institui como o processo de *seleção da cultura* com vistas à formação das gerações mais novas:

Se o currículo - como se costuma afirmar - é uma seleção da cultura, trata-se, entretanto, de uma cultura *sui generis*, uma versão particular da cultura; não apenas pelo fato de ser uma seleção com determinados critérios, como as definições mais comuns costumam reiterar, mas pelo formato que adotam. A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Por esta razão, ao falar de cultura e currículo na escolarização é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos, tentando explicar o que ocorre neste último como consequência do que se trama na cultura exterior; é preciso, também, explicitar os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a cultura curricularizada passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionado com o que ocorre no pano de fundo externo.

[...]Se estamos de acordo com esses pressupostos conceituais, decodificar as condições de escolarização do currículo significa decodificar o tipo de cultura que se pode transmitir e que se transmite de fato através das instituições. (GIMENO SACRISTÁN, 1996).

Para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico escolar a partir do currículo, é necessário que se tome como referência a cultura escolar consolidada, isto é, as práticas curriculares já vivenciadas, os códigos e modos de organização produzidos, sem perder de vista que o esse trabalho se articula ao contexto sócio-histórico-cultural mais amplo e guarda com ele estreitas relações. O currículo torna-se, com base nessa abordagem, expressão da prática e da função social da escola. Nesse sentido, a cultura e o currículo são entendidos como “práticas de significação” (SILVA, 1999).

Falar em currículo implica, ainda, em nos remetermos a pelo menos três dimensões: uma dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos da formação: referimo-nos aqui ao



Educar significa, sobretudo, considerar a subjetividade dos processos formativos - as visões de mundo de educadores e educandos nem sempre coincidem; a concepção de conhecimento e de saber escolar como produção histórico-cultural muitas vezes não está clara ou não é consensual. Faça uma retrospectiva de sua ação enquanto educador(a) e reflita sobre os inúmeros momentos em que essa dimensão subjetiva foi geradora de conflitos. Como você se posicionou diante deles?

currículo prescrito ou formal; uma dimensão real, na qual o currículo prescrito adquire materialidade por meio das práticas vivenciadas nas salas de aula, denominando-se, nesse sentido, **currículo vivo** ou **currículo em ação**; e, ainda, a dimensão do **currículo oculto**, que surge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais nos quais trocam idéias, valores, etc...e que também são conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade.

O *conhecimento* é a “matéria prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de ser produto histórico-cultural, isto é, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se aos mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como *educar* propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo.

O próprio papel da escola está subjugado à razão subjetiva. Esse processo não trazido à consciência mascara-se sob uma pretensa neutralidade que, facilmente, retira da educação seus vínculos como reprodutora do modelo social vigente. Se a razão não é mais agente de compreensão ética, a escola, ao promover a razão, reproduz esse processo, não conseguindo efetuar a ruptura. Essa reprodução se dá em toda a organização escolar, seja no que se refere a currículos, como aos procedimentos internos (PRESTES, 1995).

O trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações que o viabiliza: no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender propriamente dito e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação ao conjunto da escola seja com relação à avaliação dos resultados da aprendizagem.

No que se refere à avaliação², muito se tem questionado sobre seus princípios e métodos. Vamos ressaltar aqui, a necessidade de que a avaliação ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o aluno aprendeu, e converta-se em elemento chave do processo de planejamento educacional, seja no que se refere ao planejamento de um sistema ou rede de ensino, de uma escola, ou mesmo do processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, ao se fazer o diagnóstico da realidade da escola tendo em vista a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, esse diagnóstico precisa ser compreendido como um profundo processo de avaliação de como a escola tem se organizado, que dificuldades tem encontrado na realização da ação educativa, e que indicadores pode dar no sentido da superação dessas dificuldades e do avanço em direção a uma melhor qualidade de ensino. As decisões tomadas a partir daí, fundamentadas em um determinado modo de compreender a função social da escola, que como já foi dito, ultrapassa o caráter meramente técnico, pois não é neutro mas intencionalmente definido, adquirem uma articulação interna capaz de conferir ao trabalho pedagógico maior organicidade.

Na medida em que está circunscrito a determinadas formas de se avaliar e propor ações tendo em vista viabilizar a realização da função social da escola na perspectiva que se deseja, o planejamento educacional está marcado pelo modo com que os sujeitos envolvidos se posicionam no interior desse processo. Por essa razão a organização do trabalho pedagógico não se reduz a uma questão meramente técnica:

A questão do planejamento não pode ser compreendida de maneira desvinculada da especificidade da escola, da competência técnica e do compromisso político do educador e ainda das relações entre escola, educação e sociedade. O planejamento não é neutro (FUSARI, s/d).

²A discussão sobre a avaliação, enquanto um dos componentes de organização e gestão da escola, será feita mais detalhadamente no Módulo/Caderno 4.

O planejamento educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola, enquanto componentes da organização do trabalho pedagógico, estão circunscritos fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo de propositores e executores. Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade, e não se submete plenamente ao controle. No entanto, isso não se constitui em limite ou problema, mas indica que estamos diante da riqueza do processo de formação humana, e diante, também, dos desafios que o caráter, sempre histórico, dessa formação nos impõe.



Atividade 1: Pesquise no Projeto Político Pedagógico do local em que você trabalha o modo como está descrita a função social da escola. Ela guarda maior proximidade ou distanciamento em relação às finalidades da educação básica discutidas no item 1.1. Redija um texto explicativo no qual se evidenciem essas aproximações e distanciamentos, a que elas se devem e como você se posiciona diante delas.



Elabore uma síntese, com suas palavras, do texto que aborda a questão do currículo como um dos elementos que compõem o trabalho pedagógico. Como se relacionam planejamento, currículo e avaliação?

Para essa unidade, estabelecemos como critérios de avaliação:

- a) a compreensão de que discussão sobre a função social da escola é o ponto de partida para o planejamento educacional;
- b) que a educação escolar é produto histórico-cultural;
- c) que a unidade entre teoria e prática é o princípio orientador da ação de planejar.

UNIDADE 2 ABORDAGEM INTEGRADA DO TRABALHO EDUCATIVO NO ESPAÇO ESCOLAR

Nesta unidade buscaremos discutir a natureza coletiva do trabalho pedagógico escolar e as implicações disso para o planejamento educacional. O que podemos entender por coletivo? Como se compõe o corpo coletivo de trabalho da escola? Quem são os sujeitos com os quais travamos, cotidianamente, relações profissionais e, porque não, pessoais? É possível produzir unidade na diferença? Como se distribui o trabalho no interior da escola? Que relações há entre o modo como se organiza o trabalho na sociedade em geral e o modo de organizá-lo no interior da escola? Que implicações o trabalho coletivo tem, por exemplo, no terreno da convivência ética? Por que a concepção de planejamento participativo é mais coerente com um projeto educativo emancipatório? Essa reflexão busca contribuir com o esforço implícito à tarefa de planejar a educação que é o de lidar, ao mesmo tempo, com a identidade e com a diversidade.

2.1 A ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ENTRE SEUS DIFERENTES SEGMENTOS E ATORES: OS SUJEITOS DA ESCOLA

O trabalho pedagógico possui uma natureza (sempre) coletiva. Essa afirmação se sustenta no pressuposto de que todas as ações na escola, ainda que decididas e executadas individualmente, convergem para um mesmo alvo: a formação do aluno. Por exemplo, cada ação individual, de cada professor isoladamente, é apropriada pelo educando formando um conjunto de idéias, valores, conhecimentos, etc... que, no decorrer do processo educativo, compõem o objeto de sua formação. É evidente que a ausência de um planejamento coletivo dessas ações resulta, muitas vezes, em práticas desordenadas, desconexas ou mesmo conflitantes. Por essa razão, impõe-se o imperativo de que pensar e fazer planejamento em educação pressupõe a organização do trabalho de forma coletiva.



Boaventura Souza Santos define de forma muito contundente a articulação necessária entre identidade e diferença: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”

Fonte: SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. IN: LUA NOVA. **Revista de Cultura e Política**. nº 39, São Paulo: 1997.



Uma das maiores queixas a respeito do modo como se organiza o trabalho na escola diz respeito ao trabalho ser desenvolvido de forma preponderantemente individual, ainda que se reconheça sua natureza coletiva. Diante dessa necessidade, que estratégias podemos pensar para mobilizar o coletivo?

Mas, como é formado esse corpo coletivo de trabalho na escola? Se analisarmos essa composição com algum cuidado, veremos que os sujeitos da escola possuem diferentes trajetórias individuais, diferentes percursos de formação, diferentes expectativas com relação à profissão, diferentes níveis de compromisso e de frustrações em relação ao trabalho, além da existência de situações em que há competição entre esses sujeitos. E, tudo isso de tal forma entrelaçado, que atribui a esse coletivo uma dimensão de grande complexidade^{H19}.

Pensar o corpo coletivo de trabalho na escola implica, necessariamente, em se considerar os diferentes percursos trilhados pelos diferentes sujeitos da escola. Desde as trajetórias de vida, até os percursos e percalços da formação profissional. O que levou cada um, por exemplo, a ser (ou estar) professor? O desejo, a necessidade de trabalhar, a falta de outra opção? As respostas interferem diretamente no modo como cada um se relaciona com o trabalho e se posiciona diante do coletivo.

O coletivo na escola não significa, portanto, um todo homogêneo, orgânico e consensual. Logo, como articular tanta diferença em torno de um projeto comum? Por essa razão é que a defesa de uma determinada forma de planejamento se justifica. Somente o planejamento educacional feito de forma participativa permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, a identidade em torno de um projeto de formação. No planejamento participativo, “todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo” (VASCONCELLOS, 1995).

A participação e o envolvimento de todos nas decisões relativas ao planejamento educacional não se reduz a uma questão de ordem técnica e operacional, mas constitui-se na ação que atribui sentido ao trabalho pedagógico e produz compromisso com as opções feitas. É a possibilidade do exercício da autonomia, no pleno sentido

da palavra, uma vez que se contrapõe às formas arbitrárias e impositivas de tomada de decisões.

Nessa perspectiva,

...entende-se o plano como uma função básica dos professores/as em certas condições de trabalho em que eles refletem sua profissionalização. Em seu exercício se evidenciam idéias, habilidades profissionais, experiências prévias e opções éticas dentro de um contexto dado que se pode e se deve modificar, porque a realidade dominante na prática educativa costuma nos revelar que o professor/a é tecnicamente dependente nesta função, o que não convém em um modelo educativo que pretenda favorecer a autonomia profissional e a educação de qualidade (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Planejar o trabalho pedagógico significa, portanto, a oportunidade de repensar a própria prática e, se ela se produz de forma coletiva, isto passa, necessariamente, pelo exercício coletivo da reflexão e da proposição de alternativas.

No entanto, repensar as práticas com a intenção de fazer avançar em direção a um projeto educativo produzido de forma coletiva implica que se considere que, nesse processo, certamente manifestar-se-ão distintos modos de se compreender a escola e suas finalidades, diferentes maneiras de se entender como as práticas pedagógicas devem estar organizadas, além de formas bastante particulares com que cada um se relaciona com o trabalho e assim por diante. Dito de outro modo, planejar as ações de forma coletiva significa nos dispormos a encontrar unidade na diversidade, isto é, trabalhar, ao mesmo tempo com a identidade e com a diferença.

Muitas vezes esse pensar e fazer de forma coletiva pode resultar na existência de conflitos, o que impõe a necessidade de se instituir mediações capazes de preservar ou conduzir ao consenso possível, bem como assegurar que as diferenças não se constituam em obstáculos à realização de uma ação educativa responsável.



É possível planejar a escola conciliando unidade e diversidade, identidade e diferença? Como o espaço em que você trabalha tem se posicionado diante dessa situação? Nas situações em que há conflitos, como e quem faz as mediações necessárias?

Se a educação é, por excelência, a produção, em cada indivíduo, da identidade e da diferença, negá-las, é negar a própria educação.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO INTERIOR DA ESCOLA

Ainda que tomemos como pressuposto para o planejamento educacional que o trabalho pedagógico possui uma natureza coletiva, isso não significa que planejar coletivamente e agir conforme as decisões do grupo seja tarefa fácil e comum à maioria das escolas. A história com que se estruturou o trabalho escolar condicionou muitas das práticas a uma forma de organização guiada pela divisão do trabalho tal qual esta se dá em nossa sociedade.

Na sociedade de modo geral, o trabalho se orienta pela especialização que converge na separação entre quem planeja e quem executa. Ainda que haja intenso debate sobre as metamorfoses do trabalho na contemporaneidade, o princípio da separação entre quem pensa e quem executa permanece válido, mesmo que tenha adquirido novos contornos.

A escola que se firmou com a modernidade guardou, no processo histórico de sua consolidação, intensa organicidade com o modo como o trabalho foi sendo estruturado na sociedade de modo geral, e, nesse sentido, o pressuposto básico da divisão do trabalho capitalista a separação entre planejamento e execução foi incorporado. Desse movimento resultou uma lógica burocrática de organização do trabalho pedagógico escolar.

A organização do trabalho de forma burocrática é uma característica das sociedades modernas, o que não significa que somente nestas é que ela se verifica. Vamos encontrá-la em formações sociais pré-capitalistas, porém, o que caracteriza a burocracia moderna é precisamente o fato de se constituir em um instrumento a serviço da acumulação e da reprodução ampliada do capital.

Se nas sociedades antigas a burocracia emerge da necessidade de planejar a produção, nas sociedades ocidentais do presente ela adquire funções que vão além do planejamento, como por exemplo, a função de controle. Neste sentido a burocracia acaba por assumir

ainda as funções de poder e dominação. Para que se entenda o que é burocracia, o primeiro passo a ser dado é justamente o de analisar o princípio básico que a orienta: **a busca da racionalidade.**

O que podemos entender por racionalidade? Na conceituação de Motta e Pereira, racionalizar significa adequar meios tendo-se em vista atingir determinados fins (MOTTA; PEREIRA, 1986). Neste sentido, as organizações burocráticas tornam-se racionais à medida que *“a divisão do trabalho é racionalmente realizada tendo em vista os fins visados”*. Nesta definição, a divisão do trabalho se expressa como meio, e os fins poderiam ser, por exemplo, a maior produtividade de uma determinada empresa. É importante salientar que, nas sociedades capitalistas, a coerência entre meios e fins (ato racional) assume o pressuposto de se economizar o máximo nos meios e se obter o máximo na produção, o que se denomina **eficiência.**

Weber entende por burocracia^{H13} um sistema social formal, no qual se faz presente o exercício da “autoridade”, e que, nas organizações burocráticas, se torna legítima através de “normas”. Estas normas são escritas e têm como fundamento o princípio racional-legal, sendo este ainda o princípio legitimador da autoridade. A “hierarquia”, voltada para o controle e a vigilância, é outra forma pela qual podemos caracterizar a burocracia enquanto sistema social formal (WEBER, 1982).

Um outro aspecto destacado por Weber (1982), é o da “impessoalidade”. É através desta que a burocracia reafirma seu caráter racional, à medida que busca impedir a manifestação de “favoritismos” e privilegiar a imparcialidade e a objetividade. Resta ainda lembrar que as organizações burocráticas são dirigidas por administradores e que nas mãos destes (isto é, da tecnoburocracia) o controle se viabiliza.

Decorrente do princípio racional que rege e orienta a burocracia, tem-se um outro que por si justifica aquele: o princípio da eficiência.



Weber define o poder como sendo a possibilidade de alguém ou de algum grupo impor seu arbítrio sobre o comportamento de outros. Mas ele não está interessado no poder em geral, mas num seu tipo particular que é a *dominação*. A dominação é um estado de coisas em que o governante, ou seja, a pessoa que impõe o seu arbítrio sobre os demais, crê ter o direito de exercer o poder. Já o governado, por sua vez, considera como sua obrigação obedecer às ordens do governante (MOTTA; PEREIRA, 1986).

A crescente preocupação com a eficiência pode explicar a burocratização das sociedades modernas e com ela a crescente racionalização das organizações. Quanto mais eficiente uma organização, seja ela pública ou privada, pressupõe-se a maior possibilidade de atingir os fins a que se destina.

A organização do trabalho de forma burocrática se institui como dominação à medida que delega a poucos o poder de exercer o controle sobre muitos. Para exemplificar basta tomar o Estado, na forma como se estrutura nas sociedades capitalistas contemporâneas. O Estado é uma organização burocrática visto que nele se estruturam todas as características anteriormente citadas, e que, pelo princípio racional-legal, torna legítimo o exercício do poder. Racional à medida que detém e utiliza meios específicos de controle para atingir seus fins, e, legal, à medida que se estrutura de forma jurídica e constitucional (fundamentada no Direito).

A burocratização das instituições, dentre elas a escola, possui uma função política que se traduz por mecanismos de controle e legitimação do poder e dominação de determinados grupos sobre outros. Cumpre, ainda, uma função ideológica ao se constituir numa forma de mediação entre as estruturas de poder, por exemplo, do Estado e as demais instituições.

Com relação ao sistema escolar, a função ideológica da burocracia resulta no controle que se exerce por meio da criação de órgãos e mecanismos encarregados do planejamento, execução e acompanhamento das políticas educacionais. Porém, não é apenas no modo como se organiza o sistema escolar, isto é, no modo como são articuladas as unidades escolares, como também na dinâmica interna de trabalho das escolas que se instituem mediações burocráticas que, de diversas maneiras, interferem na execução do trabalho pedagógico aí desenvolvido.

A designação de um responsável pelo aspecto administrativo da unidade escolar é decorrente da complexidade do trabalho educativo conseqüente à própria burocratização da escola. Assim, explica-se a necessidade de se ter alguém responsável quase que exclusivamente pelo trabalho administrativo-burocrático, constituindo-se esta a função clássica que se definiu para a administração escolar.

Esta forma de organização do trabalho escolar pode ser chamada de burocrática à medida que privilegia critérios como o da obediência às normas escritas, à hierarquia com base no saber e à autoridade firmada na técnica e legitimada por relações de poder consolidadas por critérios jurídico-legais.

A organização burocrática do trabalho escolar não se sustenta apenas nesses critérios. Há ainda outro cuja adoção pela escola assume características peculiares: o critério da impessoalidade. Sob o acento da ideologia da igualdade de oportunidades, são adotados critérios “universalistas” de agrupamentos, ao mesmo tempo em que se individualiza mediante recompensas (por exemplo: notas). As escolas, dessa forma, reforçam valores típicos da organização burocrática do trabalho, ao estimular a competição e “distribuir” os indivíduos segundo uma lógica meritocrática.

A organização burocrática do trabalho, na escola, manifesta-se não apenas no âmbito da equipe pedagógico-administrativa, composta por diferentes especialistas, como também no trabalho docente, por meio da **compartimentalização** do saber, à medida que o currículo é composto por um conjunto de **disciplinas** que respondem, cada uma delas, pelo processo de socialização e apropriação de uma parcela do conhecimento humano acumulado. Sob o pretenso objetivo da racionalidade e da eficiência, o conhecimento é dividido e subdividido em partes tratadas na maioria das vezes de modo estanque. Essa racionalidade imposta aos saberes escolares demonstra o quanto a instituição escolar tem sido marcada por



Em momento recente da educação escolar brasileira, a formação de especialistas preparados para o planejamento e supervisão da educação escolar foi tomada como forma de viabilização das políticas públicas, acentuando a divisão do trabalho no interior da escola. Pelo Parecer 252/69, instituíam-se, no Curso de Pedagogia, as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração escolar, com o objetivo manifesto de formar profissionais responsáveis pela implementação e controle das reformas empreendidas no sistema escolar, a partir dos modelos trazidos pelos técnicos americanos durante a execução dos acordos MEC-USAID.



Segundo Fusari, a aversão que muitos educadores demonstram em relação ao planejamento educacional é resultado, principalmente, da prática instituída no país ao longo do regime militar, que consolidou uma tecnologia educacional importada, na qual o planejamento possuía papel estratégico, relacionado diretamente à idéia de produtividade, eficiência e eficácia do ensino. Tal estratégia solidificava-se à medida que viabilizava o controle direto sobre a ação docente (FUSARI, S/D.)

pressupostos que lhe são estranhos, mas que, no entanto, são apropriados e regulam as práticas que aí se consolidam.

Esse modo de organização do trabalho escolar marcou, desde o início, a estruturação do planejamento escolar como um requisito que visava ao atendimento de necessidades mais burocráticas do que propriamente pedagógicas. Isso talvez explique a aversão que muitos docentes tenham, ainda hoje, pela ação de planejar, ora considerada desnecessária, ora tida como uma obrigação meramente administrativa.

O planejamento do trabalho pedagógico precisa se instituir, portanto, enquanto um momento valioso de se repensar as práticas consolidadas para que se revejam suas incongruências em relação a uma educação comprometida com um projeto educativo emancipatório. Desse modo, é preciso que se redimensione, por exemplo, aspectos como os que seguem:

1. A escola, bem como a sociedade contemporânea, são igualmente complexas e requerem profissionais especializados. No entanto, a natureza coletiva do trabalho pedagógico escolar aponta para a necessidade de que se consolidem formas cada vez mais integradas de trabalho, tendo em vista que os diferentes profissionais se articulem em torno de um projeto pedagógico comum. Para isso, é preciso que se redimensione a divisão do trabalho no interior da escola, muitas vezes pautada na hierarquização de funções e na fragmentação das ações;
2. As atividades de natureza pedagógica preponderam sobre qualquer outra. Dito de outro modo, todas as ações da escola, bem como do sistema, devem convergir no sentido de que o trabalho pedagógico se realize com a máxima qualidade. As tarefas de natureza administrativo-burocrática estão a serviço do pedagógico e não o contrário;
3. O trabalho pedagógico se compõe de atividades docentes e não-docentes, igualmente voltadas para a concretização das finalidades da educação básica. Dentre os profissionais não-docentes, sobressai a importância dos que estão incumbidos de

realizarem a organização geral do trabalho pedagógico. Nesse aspecto, deve prevalecer a função de articulação do trabalho coletivo (entre as diferentes séries, disciplinas, etc...), como tarefa precípua do pedagogo escolar, tornando secundária, ou mesmo desnecessária, as funções de fiscalização e controle.



ALDB indica a necessidade e a responsabilidade das escolas sob o planejamento no artigo 12:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

E indica a articulação desta tarefa numa perspectiva democrática no artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Apesar de muito genéricos tais artigos, à luz da concepção de planejamento participativo são importantes para compreender o tempo destinados a estudo e organização do trabalho pedagógico como parte da tarefa dos profissionais de educação.

2.3 O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO AÇÃO INTEGRADORA DO TRABALHO EDUCATIVO

A origem etimológica de participação encontra-se em “participatio”, do latim, que significa “ter parte na ação”, o que torna necessário ter acesso ao agir, bem como às decisões que orientam o agir (BENINCÁ, 1995). O significado de participação se distancia, portanto, de formas de organização do trabalho que separa, no tempo e no espaço, quem toma as decisões de quem as executa. Diante dessas considerações, o planejamento participativo é aquele que conduz à ação de forma refletida, pensada.

Um dos pressupostos básicos para que o planejamento educacional ocorra de forma participativa é o da unidade entre pensamento e ação. Para que as ações planejadas de forma participativa sejam consolidadas de modo a produzir coerência entre as ações e as finalidades propostas coletivamente, torna-se imperativo que se instaure um processo de estudo permanente que produza, entre os envolvidos, além de uma direção comum em termos de suas práticas, também uma convergência teórica.

A escola, muitas vezes, desencadeia o processo participativo em nível prático sem fazer o acompanhamento teórico, fundamento das práticas sociais e pedagógicas. Na medida em que a ação participativa avança e se complexifica, exige esclarecimentos teóricos que orientem o processo pedagógico em andamento (BENINCÁ, 1995).

Um segundo pressuposto para o planejamento participativo diz respeito ao exercício do poder de forma coletiva, o que implica em redimensionar o sentido da hierarquia e da divisão tradicional do trabalho na escola, especialmente no que se refere à tomada de decisões.

Nesse aspecto em particular, é preciso que sejam questionadas e superadas práticas tantas vezes utilizadas, como por exemplo, a de se fazer reuniões a pretexto de se tomarem decisões, mas que, no entanto, servem muito mais para conferir legitimidade a decisões já tomadas por um pequeno grupo, do que propriamente para decidir.

Tomar decisões de forma coletiva, ação por excelência de um planejamento participativo, pode significar ter que se rever muitos aspectos da cultura escolar enraizada em práticas autoritárias e centralizadoras.



Analise os Documentos de sua escola e converse com seus colegas a respeito do modo como foram elaborados o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, etc....Nesse processo, houve participação? Se houve, como ela ocorreu? Se não houve, a que você atribui essa ausência? Para que haja participação, não basta o discurso em favor dela, mas o aprendizado cotidiano de como lidar com a unidade e com a diversidade ao mesmo tempo!

Neste processo contínuo de criação e recriação das estruturas escolares, a socialização do poder e a socialização do saber se colocam como dimensões imprescindíveis ao avanço democrático, por conferirem aos indivíduos a condição de sujeito histórico, pela participação que venham a ter, tanto em nível da prática escolar, como em nível das práticas sociais globais (COSTA; SILVA, 1995).

A constituição do planejamento participativo implica, portanto, na atuação permanente e organizada de todos os segmentos envolvidos com o trabalho educativo, possibilitando um processo de revisão e transformação das relações de poder instituídas, bem como uma forma mais integrada de se decidir e encaminhar as ações.

A participação^{H2O} dos diversos segmentos, no entanto, não significa que todos passem a exercer o mesmo papel. Por exemplo, para que haja participação de forma organizada e democrática, é fundamental que se tenha alguém responsável pelo processo de coordenação e de articulação entre os diferentes segmentos. Do mesmo modo, o encaminhamento e realização das ações decididas de forma participativa não prescindem do cumprimento das funções específicas da direção da escola, dos encarregados da coordenação pedagógica, bem como dos professores e demais segmentos.

O planejamento participativo mostra-se como um avanço no sentido da superação da organização burocrática do trabalho pedagógico escolar assentado na separação entre teoria e prática. É, portanto,

mais coerente com a complexidade do trabalho educativo, que como vimos, não se resume a uma atividade meramente técnica, mas, ao contrário, define-se enquanto portadora de racionalidade política e ideológica.



Pesquise nos Documentos de sua escola (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e/ou similares), de que modo estão descritas as funções e atribuições de que cada um dos envolvidos com o trabalho pedagógico. De que forma está estruturado o processo de tomada de decisões? As relações de poder se instituem de modo hierarquizado? Redija um texto descritivo a partir da coleta desses dados.

Elabore uma síntese contrapondo a organização do trabalho pedagógico de forma burocrática com formas mais democráticas de organização. Fundamente sua análise nos textos da Unidade 2.

Elabore um texto no qual você relacione a organização do trabalho em sua escola e os pressupostos do planejamento participativo.



Para essa unidade, estabelecemos como critérios de avaliação:

- a) A compreensão da natureza e do sentido do trabalho coletivo;
- b) O caráter histórico da organização do trabalho pedagógico;
- c) A possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, tendo em vista superar os limites que a burocratização impõe;
- d) O conceito de planejamento participativo enquanto ação integradora do trabalho educativo no espaço escolar.

UNIDADE 3 AS DIMENSÕES INTEGRADAS NO PLANEJAMENTO, GESTÃO E AVALIAÇÃO

Nesta unidade serão discutidas as especificidades do planejamento no campo educacional. De que forma se dá a relação entre o planejamento no âmbito do sistema, da escola e do ensino? É possível haver convergência entre eles? E quando existem divergências, como lidar com elas? Como se concretiza a ação de planejar a educação? Que relações se estabelecem entre gestão, planejamento e avaliação? O estudo destas questões deverá permitir que se desencadeie um conjunto de reflexões, que, aliadas às informações presentes no texto, se possa apreender com maior propriedade as discussões sobre Projeto Político Pedagógico que serão feitas no Módulo/Caderno 3.

3.1 NÍVEIS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

O planejamento educacional é um ato de intervenção técnica e política (CALAZANS, 1990) que se efetiva em três níveis distintos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados. Vejamos, inicialmente, como se definem esses níveis em suas especificidades.

3.1.1 O planejamento no âmbito dos Sistemas e Redes de Ensino

Planejar a educação no âmbito de sistemas e redes de ensino implica na tomada de decisões, bem como na implementação de ações, que compõem a esfera da política educacional propriamente dita. De acordo com Baia Horta,

O planejamento educacional constitui uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública) visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado (BAIAHORTA, 1991).

Historicamente, em nosso país, o planejamento educacional compôs uma forma de exercício do controle, por parte do Estado, sobre a educação, cujo ápice se observa durante o regime militar. Os anos que marcaram esse período produziram sucessivos Planos dos quais resultou uma intensa burocratização do sistema escolar.

Como forma de viabilizar o controle, o Estado desencadeia um processo de burocratização das instituições. Procedendo à análise histórica do desenvolvimento capitalista no Brasil, Félix nota que ao se configurar um Estado de caráter plenamente intervencionista intensifica-se o processo de burocratização do sistema escolar. Salienta que, na década de 70, esse processo se verificou de forma mais acentuada em decorrência das relações que se estabelecem entre a burocracia existente e o Estado autoritário. Fundamenta sua constatação da seguinte forma:

(...) as relações que se estabelecem, na década de 70, resultam de um processo histórico da formação de Estado capitalista brasileiro que data do período colonial... ().., esse corte histórico só se justifica pelo fato de ser, nessa década, que se dá a consolidação da forma de Estado intervencionista, cuja emergência pode ser atribuída a uma causa mais imediata que é o golpe de 64 (FÉLIX, 1986).

Verifica-se, então,

...a criação de mecanismos e órgãos no aparelho de Estado que assumem o planejamento, execução e controle sobre a política econômica do país. Isso pode ser constatado nos governos pós 64 e de modo mais sistemático nos governos da década de 70, que se incumbem da execução dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (FÉLIX, 1986).

O aperfeiçoamento da burocracia corresponde, segundo Félix, às exigências do desenvolvimento econômico do país, o que implica, por sua vez, na modernização da administração pública, atingindo, além do setor econômico, também outros setores, como é o caso da educação.

Criam-se, assim, os Planos Setoriais de Educação e Cultura. O primeiro deles durante o governo Médici e os dois últimos nos governos Geisel e Figueiredo. Maria de Fátima Félix analisa cada um destes planos e conclui que possuíam como principal objetivo

intensificar o processo de burocratização do sistema escolar brasileiro, para adequá-lo ao projeto econômico.

Esse processo foi evidenciado, a partir da análise dos Planos Setoriais de Educação e Cultura. Ficou evidente em todos os planos a relação estabelecida pelo governo entre a política econômica e a política social e, de modo específico, a política educacional, provocando a predominância dos interesses econômicos da classe dominante, mesmo quando foram anunciadas medidas orientadas para o atendimento das necessidades das classes dominadas.

Com base nas análises efetuadas, a autora conclui que:

...a principal função da administração escolar no processo de desenvolvimento do capitalismo, é, ao tornar o sistema escolar, cada vez mais, uma organização burocrática, permitir ao Estado um controle sobre a educação para adequá-la ao projeto econômico, descaracterizando-o como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação, cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista (FÉLIX, 1986).

Salienta, porém, que se a organização burocrática da escola se configura em uma ameaça à especificidade da educação mediante o seu controle por parte do Estado, este controle se dá de forma relativa, pois, na escola reproduzem-se as contradições geradas no seio da sociedade:

...a relação antagônica entre as classes sociais mantém o movimento contraditório no nível da estrutura e da superestrutura. Logo, a escola não é apenas a agência 'reprodutora' das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação (FÉLIX, 1986).

A história evidencia que há uma estreita aproximação entre planejamento e poder, e entre estes e o *saber*: “o plano se situa na articulação do saber e do poder, ali onde o pensamento cessa de ser puro, mas onde a ação não é ainda senão um projeto” (MASSÉ apud BAIANHORTA, 1991).

A perspectiva de planejamento educacional enquanto atributo do exercício do poder constitui uma abordagem funcionalista na qual:

“o plano torna-se funcional, não em relação ao todo social, mas em relação a uma vontade política que pode estar alienada do projeto da própria sociedade, e que se utiliza do plano como instrumento para fazer valer seu próprio projeto” (BAIAHORTA, 1991).

Ainda segundo Baia Horta, estruturam-se três grandes concepções de política educacional, cada uma delas engendrando formas específicas de planejamento. Assim, uma concepção ingênua de política educacional firma como princípio que a educação tem autonomia suficiente para demarcar seus fins, cabendo ao Estado cuidar para que eles sejam atingidos. Atribui-se, aqui, uma aparente neutralidade ao planejamento educacional, que comportaria mais um caráter técnico do que propriamente político. Uma segunda concepção de política educacional assume um caráter *liberal* na medida em que toma como ponto de partida a idéia de que são os “interesses coletivos” que legitimam os rumos a serem tomados. Nessa concepção, o planejamento adquire legitimidade uma vez que as decisões são tomadas em nome de “todos” ou da “maioria”. A terceira concepção de política educacional, *realista*, segundo o autor, toma como princípio que as decisões tomadas nesse âmbito articulam-se aos interesses dos grupos hegemônicos, constituindo, portanto, um problema fundamentalmente político. Nessa perspectiva, o planejamento educacional reflete as relações entre poder e saber numa dada sociedade.

Seria possível, então, pensar uma concepção de planejamento educacional articulada, de fato, a princípios democráticos comprometidos com um projeto de educação emancipatório? Que pressupostos e métodos deveriam estar contidos nessa concepção? Certamente entre esses pressupostos e métodos estariam: a construção de uma direção política e pedagógica de forma transparente e coletiva; o diagnóstico e as prioridades dele resultantes definidos de forma participativa, extensiva a todos os aspectos da ação educacional: financiamento, currículo, avaliação, etc...; o conhecimento amplo da realidade para a qual se planeja; a definição de objetivos de forma consistente e articulados às ações; o acompanhamento sistemático e coletivo das ações implementadas,

com o fim de redirecionamento, sempre que necessário; e, sobretudo, a construção da autonomia das escolas pautada em um projeto educativo consensual comprometido com uma educação emancipatória.

O princípio norteador desse planejamento, a participação, pode ser compreendido em 4 dimensões:

- a) Processo: enquanto tal, ela se constrói, se desenvolve, através de um sem número de pequenas ações, no cotidiano educacional, não podendo ser adquirida de repente, por um ato jurídico, ou decreto;
- b) Objetivo: precisamente para poder ser caracterizado como participativo, um processo deve ter como propósito, como fim, a participação, plena, irrestrita, de todos os agentes desse processo;
- c) Meio: constrói-se a participação, precisamente participando. Ela é, portanto, seu próprio método;
- d) Práxis: se a participação é entendida como processo, que os seres humanos constroem, conscientemente, com fito de alcançar, como fim, a participação plena (leia-se democracia real), então podemos entendê-la como uma prática, cujo caráter é político. (PINTO, 1994).

3.1.2 O planejamento no âmbito da Unidade Escolar

O planejamento da escola se concretiza pela elaboração de seu Projeto Político Pedagógico³. Na perspectiva aqui desenvolvida, deve pautar-se pelo princípio da busca da unidade entre teoria e prática, e se institui como momento privilegiado de tomada de decisões acerca das finalidades da educação básica. O planejamento no âmbito da unidade escolar caracteriza-se como meio, por excelência, do exercício do trabalho pedagógico de forma



As práticas tradicionais de planejamento escolar baseavam-se na divisão do trabalho. Por exemplo, ao Supervisor Escolar competia a tarefa de planejar o currículo seguindo as normas oriundas do sistema e, ao professor, concretizar os planos de ensino com vistas a cumprir a programas pré-determinados.

³O tema do Módulo/Caderno 3 Projeto Político Pedagógico será desenvolvido com o objetivo de oportunizar uma reflexão profunda acerca da organização do trabalho na escola.

coletiva, ou seja, como possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática de realização desse trabalho.

Na definição do Projeto Político Pedagógico, materializam-se os diferentes momentos do planejamento: a definição de um marco referencial, a elaboração de um diagnóstico e a proposição de uma programação com vistas à implementação das ações necessárias à realização de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

A concepção de planejamento escolar sustentada na idéia de Projeto Político Pedagógico emerge, em nosso país, a partir da crítica ao modelo de planejamento tecnoburocrático, que se consolidou ao longo do regime militar. Esse modelo buscava produzir uma maior aderência entre as proposições da esfera governamental e as ações das escolas propriamente ditas. Com essa finalidade, o planejamento, no interior das escolas, adquiria os contornos de instrumentos a serviço da viabilização do controle. Em virtude dessa natureza burocrática, o planejamento passou a ser tido como mero instrumental técnico, amplamente criticado durante o processo de redemocratização do país. Nesse momento, para se contrapor a essa concepção tecnicista, sem negar, porém, a necessidade do planejamento, é que se passa a disseminar a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico, como forma de democratizar o planejamento na escola, incorporando o princípio da participação.

Nesse momento de redemocratização do país, outras políticas educacionais passam a ser implementadas, e, desse modo, nos vemos diante da indagação: de que forma se constituem as relações entre o planejamento no âmbito do sistema e o planejamento nas unidades escolares?

A principal forma pela qual ocorre a intervenção do Estado na educação é por meio de ações que buscam produzir alterações no sistema educacional. Quando essas proposições abarcam um conjunto significativamente amplo de ações, elas caracterizam um



P o d e h a v e r convergências e/ou divergências entre as proposições no âmbito dos sistemas de ensino e sua incorporação (ou não) pelas escolas. Procure avaliar, tomando por base a realidade em que você atua, de que forma vem se dando essa relação. E x i s t e m m a i s proximidades ou distanciamentos? Por que?

Uma outra forma de se firmarem as relações entre o planejamento do sistema de ensino e as escolas é pela resistência, nem sempre aberta e organizada, mas velada. Você c o n s e g u i r i a exemplificar?

processo de reforma educacional. Tais proposições se pautam em determinadas concepções de educação, de escola, de trabalho docente, de currículo e são, com freqüência, o resultado de mediações oriundas das relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições. Essas concepções e mediações se explicitam na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas.

Tendo em vista a implementação das proposições oficiais, tem-se, geralmente, na seqüência, um conjunto de ações que compõem o planejamento no âmbito dos sistemas e redes de ensino. As propostas e ações têm, sobre as escolas, no entanto, alcance limitado, ainda que sejam capazes de atuar como um forte componente ideológico que pode conferir legitimidade às mudanças propostas.

O alcance relativo do planejamento no âmbito do sistema educacional sobre as escolas se verifica na medida em que as mudanças propostas confrontam-se com as práticas já consolidadas. Nesse processo, as escolas atribuem às proposições oficiais significados muitas vezes distintos das formulações originais.

Ainda que as escolas reinterpretem, reelaborem e redimensionem as proposições oficiais, não se pode menosprezar a importância desse nível do planejamento no que se refere à produção de transformações no sistema educacional. Ele tem se sido capaz de adquirir legitimidade, seja ao assumir o discurso de inovação educacional, seja ao articular-se a um ideário pedagógico já legitimado.

Martins realiza uma interessante pesquisa em que se propôs a analisar os limites e as possibilidades de gestão autônoma da escola pública da rede estadual de ensino paulista, tomando como

base as relações que se estabeleciam, no contexto investigado⁴, entre as medidas legais e programas do governo, e a sua materialização pelos educadores. Dentre as conclusões da autora, destacamos:

O acompanhamento cotidiano das ações que movimentam a unidade escolar, possibilitou o desvendamento dos problemas que atingem a rede de ensino, pois, com efeito, as questões de ordem burocrática - aliadas às graves questões sociais e econômicas que afetam boa parte da clientela que a frequenta - dominaram o cenário e as relações de trabalho, ocupando espaço central em detrimento de questões pedagógicas. Nesse sentido, a observação do cotidiano escolar propiciou uma visão mais ampla do campo de tensão constituído pelo imbricamento entre a norma formal e a norma vivida, ou entre a instituição imaginada e a instituição vivida, pois esta (re) significa aquela (Lobrot, 1966). Compreender as representações em tela, tecidas por um intrincado e ambíguo jogo de resistências, contradições e conflitos, permitiu vislumbrar parte de um universo turbulento que extrapola, invariavelmente, os limites dos relatórios oficiais (MARTINS, 2001).

[...] A equipe aceitou e rejeitou ao mesmo tempo, as orientações da Secretaria de Estado da Educação, compreendendo que a sobrevivência da instituição escolar dependerá permanentemente dessa relação ambígua, pois a necessidade cotidiana de (con)viver com os rituais que materializam as medidas políticas não permite ilusões: mergulhados na necessidade de cumprimento das formalidades burocráticas, transitaram pela escola obedecendo a horários rígidos estabelecidos pela Secretaria de Educação, preenchendo quantidades infindáveis de papéis, planilhas, encaminhando processos e fazendo negociações com a comunidade em torno da escola para doações, colaborações e trocas de notas fiscais. [...] Observou-se, ainda, que professores e equipe de direção procuravam explicitar, à comunidade, as medidas impostas, de um lado, mas, de outro, demonstravam cumprir de maneira ritual as normas e a regulamentação legal, alegando terem sido demandados apenas para executarem tarefas (MARTINS, 2001).



O planejamento de ensino na perspectiva tecnicista se reveste de uma aparente neutralidade, na medida em que atribui ênfase excessiva à dimensão técnica (por exemplo, o rigor no emprego dos verbos na formulação dos objetivos). No entanto, esse uso descontextualizado da técnica serve a fins políticos e ideológicos, por exemplo, ao secundarizar o papel do conhecimento, convertido em saber escolar, para a formação do aluno.

Observa-se, assim, um distanciamento entre as proposições do planejamento ao nível do sistema educacional e sua incorporação pelas escolas, ao planejar suas próprias ações. Isso implica em que se considere, que, na relação entre esses dois âmbitos do planejamento, produzem-se mediações que muitas vezes escapam ao controle puro e simples dos propositores das políticas educacionais. É nesse movimento muitas vezes que se consolida a autonomia das escolas, que se constitui, no entanto, de forma sempre relativa.

⁴A pesquisa “foi realizada com base em dados colhidos no acompanhamento cotidiano da prática profissional da equipe de direção de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual paulista” (MARTINS, 2001).

3.1.3 O planejamento no âmbito do Ensino

Lopes indica alguns pressupostos para um planejamento de ensino que considere a dinamicidade do conhecimento escolar e sua articulação com a realidade histórica. São eles:

produzir conhecimentos tem o significado de processo, de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos buscando analisá-los sob diferentes pontos de vista;
significa desenvolver a atitude de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos pela escola (LOPES, 1992).

O processo de seleção da cultura, materializado no currículo e, em especial, nos conhecimentos a serem trabalhados, deverão estar intimamente relacionados à experiência de vida dos alunos, não como mera aplicabilidade dos conteúdos ao cotidiano, mas como possibilidade de conduzir a uma apropriação significativa desses conteúdos. Como afirma Lopes, “*essa relação, inclusive, mostra-se como condição necessária para que ao mesmo tempo em que ocorra a **transmissão** de conhecimentos, proceda-se a sua **reelaboração** com vistas à **produção** de novos conhecimentos*” (LOPES, 1992).

Desse modo, o planejamento de ensino passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza. Nessa perspectiva, deve-se levar em conta, ainda, as articulações entre o planejamento do ensino e o planejamento global da escola, explicitado em seu Projeto Político Pedagógico.

O planejamento de ensino se verifica, portanto, como um elemento integrador entre a escola e o contexto social. Em virtude desse seu caráter integrador, é fundamental que se pautem em alguns elementos:

No estudo real da escola em relação ao contexto: o que demanda a caracterização do universo sócio-cultural da clientela escolar e evidencia os interesses e necessidades dos educandos;

Na organização do trabalho didático propriamente dito, o que implica em:

- a) **definir objetivos** - em função dos 3 níveis de aprendizagem: aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos (LOPES, 1992);
- b) **prever conteúdos** - tendo como critérios de seleção a finalidade de que eles atuem como instrumento de compreensão crítica da realidade e como elo propiciador da autonomia;
- c) **selecionar procedimentos** - metodológicos considerando os diferentes níveis de aprendizagem e a natureza da área do conhecimento
- d) **estabelecer critérios e procedimentos de avaliação** - considerando a finalidade de intervenção e retomada no processo de ensino e aprendizagem sempre que necessário.

Nessa forma de planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem^{H21} adquire especial relevância, uma vez que não pode constituir-se unicamente em forma de verificação do que o aluno aprendeu. Antes de mais nada, deve servir como parâmetro de avaliação do trabalho do próprio professor.

Estabelecer critérios mais, ou menos, rigorosos de avaliação não é tarefa difícil. Difícil é saber trabalhar com os resultados obtidos, de modo a construir instrumentos de análise que permitam intervir no processo de ensino e aprendizagem no momento mesmo em que ele está ocorrendo.

A avaliação da aprendizagem, nessa acepção, não pode ocorrer somente após ter-se concluído um período letivo (bimestre, semestre, etc...), mas é **processo**, sem o qual compromete-se, irremediavelmente, a qualidade do ensino.

Avaliar o desempenho do educando não pode se tornar, ainda, mecanismo de coerção, por parte do professor, num exercício arbitrário de poder. A avaliação enquanto mecanismo disciplinar

traumatiza a anula individualidades, mediante a imposição da visão de mundo daquele que pretensamente “detém” o saber.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem deve constituir-se em instrumento por meio do qual o professor possa ter condições de saber se houve, e em que medida houve, a apropriação do conhecimento de forma significativa por parte do aluno. Deve permitir, ainda, ao professor, reconhecer se houve adequação em termos de suas opções metodológicas, bem como evidenciar em que medida as relações pedagógicas estabelecidas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem. Torna-se, assim, elemento ímpar para o planejamento das ações docentes.

Essa perspectiva de planejamento de ensino toma, ainda, como principais diretrizes:

- 1) Que a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
- 2) A necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
- 3) Que o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades da educação básica definidas no projeto coletivo da escola;
- 4) O reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.

Nessa abordagem, o planejamento ultrapassa o caráter de instrumental meramente técnico, e adquire a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola.

Um dos maiores desafios nessa perspectiva é o da produção de coerência entre o planejamento da escola e o planejamento de cada professor, ao nível do ensino propriamente dito. A esse respeito, Cruz (1995), aponta algumas dificuldades:

- a) Muitos dos professores não acreditam que o plano global vá ser colocado

- em prática concretamente. Muitos pensam que ficará só no discurso (como acontece em muitas escolas mesmo);
- b) Muitas instituições querem o Planejamento Participativo para organizar a escola e não como instrumento de transformação social;
 - c) Não há clareza teórico-conceitual e metodológica de certos conceitos utilizados com frequência nos marcos referenciais como: democracia, participação, justiça, liberdade, solidariedade, igualdade, consciência crítica;
 - d) Por outro lado, há desconhecimento da forma camuflada como a escola e as instituições reproduzem mecanismos de discriminação e controle social, de injustiça, de consumismo, de tutela e outros mais, através das práticas educativas que realizam.

Diante dessas dificuldades, muitos professores fazem a opção pelo isolamento, comprometendo, com isso, a possibilidade de potencialização do trabalho pedagógico pelo não reconhecimento de sua natureza coletiva.

É justamente nesse momento que a força do coletivo deve se mostrar, não como imposição, mas como elo catalizador com vistas a orientar um trabalho pedagógico consistente e orgânico ao Projeto Político Pedagógico da escola.

3.2 PARTES CONSTITUTIVAS DO PLANO: MARCO REFERENCIAL (MARCO SITUACIONAL, DOUTRINAL E OPERATIVO); DIAGNÓSTICO (ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS) E PROGRAMAÇÃO.

O planejamento, isto é, a ação de planejar propriamente dita, se desdobra na elaboração de um Plano que, por sua vez, demanda a produção de um Diagnóstico, a proposição de Programas e a implementação de Projetos ou de ações específicas com vistas à concretização do Plano^{H22}.

No campo da educação, a ação de planejar significa partir de um ideal de formação que permita propor ações que considerem os dados da realidade como ponto de partida, esse ideal de formação como ponto de chegada, e, a indicação de ações que permitam diminuir as distâncias entre ambos.

Segundo Vasconcellos (1995), o planejamento educacional tendo

em vista a elaboração do Projeto Educativo ou Projeto Político Pedagógico da escola se desdobra em três momentos que se articulam intimamente: **o marco referencial, o diagnóstico e a programação**. No marco referencial se explicitam de onde se está partindo, bem como as finalidades que se espera alcançar com o processo de educação; no diagnóstico se caracteriza a dimensão de realidade sobre a qual o plano irá se estruturar; e a programação se institui como o elemento de mediação entre a realidade e as finalidades que se deseja alcançar.

O **marco referencial** diz respeito a um posicionamento político explicitação do ideal de homem e de sociedade que se deseja com base nos dados da realidade em que se está inserido e a um posicionamento pedagógico isto é, a indicação de que tipo de ação educativa deseja ter a instituição que planeja. Tanto posicionamento político quanto pedagógico são, no entanto, resultado de profundas reflexões, alimentadas pelas teorias que as norteiam e permitem ter suficiente clareza com relação às opções que serão feitas em termos de finalidades, objetivos e metas.

Por marco referencial entendo o posicionamento das pessoas, grupos, movimentos e instituições, diante da realidade global em que estão inseridos e a expressão de seus sonhos, ideais, interesses, utopias juntamente com as teorias que adotam para explicitá-los (ROSSA, 1995).

O marco referencial se desdobra em **marco situacional, marco doutrinal e marco operativo**. O marco situacional diz respeito a “onde estamos, como vemos a realidade”; o marco doutrinal se refere a “para onde queremos ir” e, o marco operativo indica “que horizonte queremos para nossa ação” (VASCONCELLOS, 1995).

Vejamos como se compõe cada um dos elementos constitutivos do marco referencial:

a) **Marco Situacional** - O marco situacional constitui um momento de caracterização dos elementos estruturais da realidade em que a escola está inserida, possibilitando uma visão geral dela. Não é propriamente, ainda, a análise da realidade da instituição com

fins de diagnóstico, o que será feito em momento posterior.

- b) **Marco Doutrinal** - No marco doutrinal se explicitam as concepções de sociedade, homem, educação, conhecimento, que estarão norteando a elaboração do Plano, bem como as ações decorrentes dele. O marco doutrinal contém, portanto, “os critérios gerais de orientação da instituição. Aqui estão expressas as grandes opções do grupo” (VASCONCELLOS,1995). Na prática do planejamento participativo, essas concepções necessitam ser exaustivamente discutidas e aprofundadas, pois delas derivarão as grandes finalidades para as quais a ação educativa deverá se voltar.
- c) **Marco Operativo** - O marco operativo é a síntese que se produz entre o marco situacional e o marco doutrinal, ou seja, ele aponta para as ações necessárias no sentido de se concretizarem as utopias estabelecidas no marco doutrinal, quando olhadas à luz do marco situacional, e vice-versa. Está diretamente relacionado à elaboração do **diagnóstico** (caracterização da realidade da escola) e da proposição de um Plano de Ação (**programação**).

Segundo Vasconcellos (1995), o marco operativo:

É a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser...Ao elaborarmos o Marco Operativo, precisamos estar atentos a sua compatibilidade com o Marco Situacional e com o Marco Doutrinal, pois, caso contrário, pode ficar desarticulado relativamente à realidade e à finalidade.

O processo de elaboração do Plano depende, além da definição desse marco referencial, da realização de um **diagnóstico**, que se constitui da análise de dados quantitativos, por um lado, mas interpretados de forma qualitativa, por outro. Desse modo, se entende o diagnóstico não como a simples obtenção de dados da realidade, mas como a leitura político-pedagógica desses dados. O diagnóstico sinaliza a que distancia estamos do ponto de chegada, isto, é, da realização do projeto de educação explicitado em termos de concepções e finalidades.

Dito de outro modo, o diagnóstico “não é simplesmente um retrato da realidade ou um mero levantar dificuldades; antes de tudo é um

confronto entre a situação que vivemos e a situação que desejamos viver” (VASCONCELLOS, 1995).

O diagnóstico abarca as questões históricas da realidade, bem como as questões de quantificação. Fornece os elementos quantitativos e históricos (derivados da análise qualitativa), que, integrados, permitem indicar as ações futuras que estarão compondo a programação (Plano de Ação).

A última etapa na elaboração de um Plano chama-se **programação**, e se refere à proposta de ações, que podem se desdobrar em quatro formas de organização da prática^{H23} (VASCONCELLOS, 1995):

Ações concretas;

Linhas de ação;

Atividades permanentes;

Normas.

A programação se traduz, também, em uma política de definição de prioridades, ou seja, em um processo de decisão coletiva sobre quais metas/ações deverão ser revestidas de atenção em primeiro lugar, quais virão na seqüência, e assim sucessivamente, para todas as metas/ações. Os critérios para definição de prioridades são retirados do marco referencial e do diagnóstico, não se constituindo, portanto, em decisões arbitrárias e sem fundamentação.

A programação implica, ainda, no detalhamento das ações, por exemplo, o que as justifica (por que a ação é necessária); quais as metodologias que serão utilizadas na sua implementação (como se realizará a ação); quem são as pessoas diretamente co-responsáveis para que a ação saia do papel; que recursos serão necessários (quantidade e natureza materiais, financeiros, humanos) e que formas de acompanhamento serão utilizadas tendo em vista a avaliação processual e sistemática do Plano.

Considerando esses três momentos definição de um marco referencial, elaboração do diagnóstico e proposição de ações tem-

se uma concepção de planejamento que ultrapassa a mera descrição técnica de atividades, mas que não se limita a discursar sobre o desejado. Essa concepção de planejamento possibilita concretizar a idéia de práxis, na medida em que permite relacionar, de forma orgânica, pensamento e ação, teoria e prática. Adquire, ainda, a capacidade de ser **flexível**, isto é, de permitir retomadas e redirecionamentos, sempre que for necessário.

No entanto, a elaboração - coletiva - do Plano (que se traduz na escola em seu Projeto Político Pedagógico), ainda não é a ação. Ou seja, o ato de planejar possibilita a articulação entre a teoria e a prática, mas que, para se concretizar, depende das ações cotidianas de cada um dos sujeitos da escola. Às vezes essas ações são mais coerentes, às vezes menos, com aquilo que foi planejado. A produção de coerência em um corpo coletivo de trabalho se constitui em um aprendizado permanente de como lidar com os conflitos, como superar as dificuldades que a realidade impõe, o que fazer para que as utopias não sejam abandonadas, como conviver com as frustrações que a vida profissional traz...

Nesse sentido, o Plano adquire vida e significado para além da mera exigência burocrática. Converte-se no porto seguro para onde sempre poderemos olhar e nos ancorarmos quando formos sobressaltados pelas dúvidas, pelas angústias, mas também pelas oportunidades, pela esperança e pelo desafio de realizar aquilo que, enquanto educadores, nos tornamos responsáveis: a formação humana em sua dimensão histórico-cultural:

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. ...Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO. In: **Tabus acerca do magistério**. 1995, p. 116-117).

3.3 GESTÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: A ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Há uma estreita relação entre gestão, planejamento e avaliação no campo educacional⁵. Essas inter-relações se evidenciam tanto nas questões de ordem mais conceitual, que dizem respeito às concepções de poder, democracia, sociedade, etc... quanto na proposição de ações mais concretas relativas aos processos pedagógicos de como ensinar e aprender, avaliar, etc...

O planejamento da educação, seja no âmbito das políticas educacionais, da organização geral de uma unidade escolar ou mais especificamente do ensino, se configura em componente fundamental da gestão escolar. É meio (condição para) e fim (possibilidade de realização), por exemplo, de uma gestão escolar participativa e democrática. Nessa mesma direção podemos compreender a avaliação no contexto da escola.

O que se pode constituir em desafio, é a dificuldade, muitas vezes, em se produzir a necessária coerência entre os meios e os fins dos processos de gestão, planejamento e avaliação educacional.

No sentido de diminuir a possibilidade de inconsistência entre meios e fins é que se propôs, neste Caderno, uma concepção de planejamento pautada na reflexão sobre a função social da escola, isto é, nas finalidades que a condição histórico-cultural da escolarização traz para a prática dos educadores em cada formação social determinada^{H24}. Além disso, a perspectiva do planejamento sustentada pelos princípios da unidade entre teoria e prática, bem como pela participação, se impõe como meio e fim de uma gestão escolar que se pretende democrática.

⁵As relações entre gestão, planejamento e avaliação serão objeto de uma discussão pormenorizada no Módulo/Caderno 4.



Elabore uma síntese, a partir das Unidades 2 e 3 e dos Hipertextos 4, 5 e 6 no qual se evidenciem os pressupostos e métodos do planejamento participativo.



Relacione as principais idéias discutidas nos Cadernos 1 e 2 e procure sintetizar, com suas palavras, que relações há entre gestão e planejamento educacional.



Para essa unidade estabelecemos como critérios de avaliação:

A compreensão de que o planejamento educacional se realiza em diversos níveis/âmbitos e que pode ou não haver convergência entre as diversas instâncias que planejam;

O entendimento das especificidades do planejamento no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares e do ensino;

Os conceitos pertinentes à elaboração de um Plano: marco referencial, diagnóstico e programação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. Indivíduo. In: **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ADORNO, T. **Tabus, acerca do magistério**. In: Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**. ano XVII, nº 56, Dezembro, 1996.
- AEC. **Revista de educação**. Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24 nº 96, julho/setembro, 1995.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- BAIA HORTA, J. S. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. In: AEC. **Revista de educação**. Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24 nº 96, julho/setembro, 1995.
- CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- COSTA, C. e SILVA, I. Planejamento participativo: prática de cidadania ou cidadania na prática? In: AEC. **Revista de educação**. Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24 nº 96, julho/setembro, 1995.
- CRUZ, C. H. C. Articulação do plano global com os planos da sala de aula. In: AEC. **Revista de educação**. Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24, nº 96, julho/setembro, 1995.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez A/A, 3ª edição, 1986.
- FORQUIM, J. C. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 1986
- FUSARI, J. C. O planejamento educacional e a prática dos educadores. In: **Revista ANDE**, s/d.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis:

Voices, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: Silva, Tomaz Tadeu. e Gentile, Pablo. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical. Subsídios**. Trad. ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez, 1983.

KUENZER, A. **Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição**. IN: KUENZER, A.; CALAZANS, J. M.; GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1990.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, V. **Repensando a Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, A. M. Gestão Autônoma da Escola Pública. In: 24ª **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2001

MOTTA, F. C. P. e PEREIRA, L. C. B. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 5ª edição, 1986.

MOTTA, F. C. P. **O que é Burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Col. Primeiros Passos).

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

PÉREZ GÓMEZ, A. S. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PINTO, J. B. **Planejamento participativo na escola cidadã. Palestra proferida no Seminário Nacional Escola Cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

PRESTES, A. A razão, a Teoria Crítica e a educação. In: PUCCI, B. **Teoria crítica e educação. A**

- questão da formação cultural na escola de Frankfurt.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.
- ROSSA, L. O marco referencial. In: AEC. **Revista de educação.** Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24, nº 96, julho/setembro, 1995.
- SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. IN: LUA NOVA. **Revista de Cultura e Política.** nº 39, São Paulo: 1997.
- SILVA, M. R. Alfabetização: pressupostos para a formação do professor. In: SILVA, M. R. (org.) **Ciências, ensino e formação de professores.** Toledo-PR: Ed. T, 1996.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche. a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____ **Teorias do currículo.** Portugal: Porto Editora, 2000.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica.** Editora Atlas, São Paulo. 7ª Edição. 1989.
- TYLER, R. **Princípios básico de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. **Los orígenes del carácter.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- WILLIAMS, R. **Cultura.** Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

