

REYNALDO MAUÁ JÚNIOR

**PLANEJAMENTO ESCOLAR:
um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005)**

**Marília
2007**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

PLANEJAMENTO ESCOLAR:
um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005)

**Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da UNESP: Políticas
Públicas e Administração da Educação Brasileira – Nível
Doutorado – como condição parcial para obtenção do
título de Doutor.**

Doutorando: Reynaldo Mauá Júnior

Orientadora: Dr^a Hélia Sônia Raphael

Marília

2007

REYNALDO MAUÁ JÚNIOR

**PLANEJAMENTO ESCOLAR:
um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005)**

**Tese de Doutorado
Universidade Estadual Paulista - UNESP Área de
Concentração: EDUCAÇÃO – Políticas Públicas e
Administração da Educação Brasileira.**

Marília, 14 de dezembro de 2007.

.....
Prof. Dr. Hélia Sônia Raphael

.....
Prof. Dr. Lourdes Marcelino Machado

.....
Prof. Dr. Graziela Zambão Abdian Maia

.....
Prof. Dr. Rosaly M. Senapeschi Garita

.....
Prof. Dr. Martha Marcondes

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: minha esposa Rosangela e aos meus filhos: Raíssa e Reynaldo.

À ela, por suportar e entender minhas ausências e esquecimentos; a eles, pela energia que me deu forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado, caminhando juntos, na luta por um sonho.

Aos amigos e amigas que transmitiram apoio e solidariedade, vindo de lugares antes insuspeitados, quando tudo o mais parecia naufragar.

À Profa. Dra. Hélia Sônia Raphael, pela orientação serena e paciente, compartilhando caminhos e descobertas.

Às Profas. Dras. da banca de qualificação: Lourdes Marcelino Machado e Graziela Zambão Abdian Maia, pelas contribuições e correções de percursos que eu não percebera.

À minha amiga Ester Mian da Cruz, Profa. Ms., por indicar os caminhos da língua portuguesa de forma afetuosa e segura.

A Deus por me permitir chegar onde estou.

E P Í G R A F E

**Quanto tempo duram as obras?
Tanto quanto ainda não estão completas.
Pois enquanto exigem trabalho
não entram em decadência.
Convidando ao trabalho,
retribuindo a participação
sua existência dura tanto quanto**

**convidam e retribuem.
As úteis
requerem gente,
as artísticas têm lugar para a arte.
As sábias
requerem sabedoria.
As duradouras
estão sempre a ruir.
As planejadas com grandeza
são incompletas.**

Bertold Brecht

R E S U M O

O presente trabalho teve como objetivo primordial pesquisar, selecionar e analisar por meio de dissertações e teses defendidas em algumas das principais universidades do Estado de São Paulo, o tema “Planejamento Escolar”. O estudo circunscreveu o período entre os anos de 1961 e 2005, considerando, em seu âmbito de ação, as publicações das chamadas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 4.024/61, nº 9.394/96 e a Lei nº 5.692/71. A pesquisa foi realizada, em um primeiro momento, mediante consultas via internet e, numa segunda etapa, presencialmente, nas bibliotecas de cada uma das instituições selecionadas. Como indicações para apreciação, na fase inicial desta investigação, foram escolhidos sessenta e um trabalhos, entre dissertações e teses que, de alguma forma, traziam referências sobre o assunto em tela. Após um exame preliminar, foram descartadas vinte e seis obras que não atendiam as necessidades deste estudo, contribuindo, para a continuidade das avaliações, uma quantidade de trinta e cinco trabalhos. Com estas dissertações e teses restantes, foi realizada uma leitura mais minuciosa dos textos e apontadas as relações com o tema, permanecendo, para a realização de análises mais pormenorizadas, apenas seis dissertações que demonstraram, ainda, maiores afinidades e identidade com o assunto em questão. Finalmente, em uma abordagem qualitativa, construiu-se uma amostra do panorama estadual, sobre a produção acadêmica, referente ao Planejamento Escolar. Em vista das conclusões obtidas, pode-se inferir que para este tema os estudos e pesquisas são escassos e insuficientes. O campo de trabalho encontra-se praticamente inexplorado, o que vem demonstrar, por hipótese, o pouco interesse da academia por algumas questões ligadas às práticas concretas do cotidiano escolar.

Palavras-chave: planejamento escolar, planejamento educacional, administração / gestão escolar, produção acadêmica.

A B S T R A C T

This study aimed at researching, selecting and evaluating the occurrence of the theme school planning present in dissertations and theses presented at some of the most important universities in the state of São Paulo. It was considered the time range between 1961 and 2005, taking into account the acts of the Directives and Basis Law (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Law 4,024/61, 5,692/71 and 9,394/96 . We first started our work by searching the Internet, then, on a second stage, visiting the libraries in each of the elected education institutions. At first, we selected sixty-one papers, among dissertations and theses, which made any reference to the subject. Then, after a detailed analysis, twenty-six of those were disregarded for not attending this study requirements. Therefore, the evaluation was carried out in thirty-five papers which were thoroughly read and related to the theme. By doing that we were able to select the only six dissertations that really reported about our investigation topic. Finally, following a qualitative approach, we were able to build a sample of the academic production concerning school planning in the state of São Paulo. We concluded that for this specific theme the studies and researches have been scarce and insufficient. In other words, the field of planning is practically unexplored, which suggests the little interest in subjects related to the genuine educational ordinary action.

Keywords: school administration / management, school planning, educational planning, academic production

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo I	
1. UM ENSAIO SOBRE ESCOLHAS E CAMINHOS	
1.1 A “invenção” da humanidade	24
1.2 Para pensar o amanhã, hoje	30
1.3 Tentativas de ajuste: administração/gestão escolar	37
1.4 Gestão Escolar: garantias e apostas	40
1.5 Caminhos metodológicos	42
1.6 O problema	45
1.7 O universo da pesquisa	49
1.8 Os “sujeitos” da pesquisa	51
Capítulo II	
2. O FOCO NO PLANEJAMENTO	
2.1 Planejamento Escolar: definir por onde ir	58
2.2 Planejamento Educacional: breve incursão histórica	61
2.3 Planejamento: no início, a palavra	68
2.4 Planejamento: na continuidade, o conceito	71
2.5 Planejamento: uma prospecção legal	75
2.6 O que dizem as Leis: uma contextualização	81
* A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	83
* A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	87
* A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	93
Capítulo III	
3. UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	
3.1 Em busca da especificidade	99
3.2 O que “dizem” os escritos	101

* Período 1971 - 1996	102
* Período 1997 - 2005	124

Capítulo IV

4. PLANEJAMENTO ESCOLAR: A PROCURA DO CONHECIMENTO....	146
4.1 O olhar de cada um	147

CONSIDERAÇÕES	164
---------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
----------------------------------	-----

APÊNDICE

Relação das Dissertações e Teses pesquisadas (Agrupadas por instituição e ano da defesa)	173
---	-----

ÍNDICE DOS QUADROS:

QUADRO 01: Instituições pesquisadas	49
QUADRO 02: Indicação dos conceitos e início de cada programa ..	50
QUADRO 03: Distribuição e porcentagem dos trabalhos	54
QUADRO 04: Distribuição dos trabalhos pelas Leis e períodos	56
QUADRO 05: Condições de referências para as análises	100
QUADRO 06: Síntese de observações iniciais por categoria	144
QUADRO 07: Dissertações analisadas em função da “Condição C”.	147

INTRODUÇÃO

Encontramo-nos no limiar de novos tempos. Talvez a História possa designar esse momento como intermediário, indefinido ou híbrido; porém, inexoravelmente estamos deixando para trás o período de domínio supremo e absoluto do capitalismo, no qual a finalidade esperada era o “desenvolvimento” da humanidade e seguimos penetrando – vertiginosamente – na era do “conhecimento”, pessoal e social, ainda capitalista, mas vislumbrando uma ascendência do que se tem denominado “*capitalismo da informação*”. (DRUCKER, 1999, p.173)

Nunca o pensamento basilar de Francis Bacon foi tão presente, ajustado e atual: “*saber é poder*”. Toda organização, todos os esforços, expectativas, desejos e condições estão concentrados em implementar e absorver as diretrizes que ora são impostas ao mundo globalizado e à emergente “Sociedade da Informação”.

Com o aval e o empenho de organismos internacionais, numa demonstração de interesse agudo e urgente pela questão, a própria síntese educacional dos novos tempos fixa expressamente seu principal objetivo: “*Aprender a aprender*”.

Essa postura, com recomendações de peso e vulto, incita toda a sociedade a praticar iminentemente e incansavelmente seu “*aprendizado vitalício*”. A escola, como organização historicamente situada, não tem como se furtar aos seus desígnios. Deve assumir o papel que lhe é reservado, desde sempre, como instituição que cresce e se desenvolve a partir “*das crises sociais e políticas, como um processo essencialmente cultural e individual e se revela explicitamente como o campo de lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente*”, ela que é a síntese que “*teoriza então o que existe de conflitivo na educação*”. (CHARLOT, 1983, p.22)

Por isso, e neste sentido, deve-se entender o “limiar”, anteriormente invocado, como um tempo de análise e de espera, de reflexões e de prontidão ante a realidade e seu futuro.

A inserção da escola nesse cenário pressupõe uma instituição que administra com eficiência e eficácia seus espaços, atribuições e competências, mas, principalmente, a escola que se instala, desse momento em diante, é aquela que terá seu maior compromisso com os resultados da aprendizagem de seus alunos.

Na visão de Derval (1998, p.47), “*a escola tem uma indiscutível tarefa a ser cumprida e que pode contribuir para tornar os homens mais livres, mais felizes e mais autônomos. Mas, para cumpri-la, precisa modificar-se substancialmente.*”

Essa escola, também ela com perfil aprendente, deverá lidar com o conceito de que as pessoas, nesta Sociedade do Conhecimento, antes como detentoras da força de trabalho são agora, igualmente, proprietárias dos meios e objetos de produção – o saber (entendido aqui como o conjunto formado por conhecimento, habilidades, competências, atitudes e valores necessários para se exercer a cidadania plena, crítica, participativa e responsável).

Aliado a todo o desenvolvimento e sofisticação dos insumos materiais e intelectuais, que

auxiliam e aceleram as formas pelas quais se estabelecem as relações sociais, culturais e econômicas, entre outras, o processo de gestão educacional e escolar, produzido na ponta dos sistemas, tem necessidade de se ajustar, adaptar e interagir face a estas circunstâncias, sob pena de tornar a escola um ente obsoleto e desnecessário à vida social.

Sobreviver neste “admirável mundo novo” requer das unidades escolares novas posturas, novos paradigmas e novos desafios, com os quais terão de conviver na construção de suas relações cotidianas.

Essa situação descrita sugere que, entre outras necessidades, o trabalho a ser desenvolvido neste “locus” tenha *“sua elaboração fundamentada em um referencial teórico consistente e respaldado na pesquisa constante das práticas desenvolvidas pela escola, não se devendo abrir mão da participação coletiva nesse processo”* (SOUZA e CORRÊA, 2002, p.52).

Pode-se, enfim, *“ressaltar que a participação”* como indicadora de conscientização e atuação cidadã, permite ser traduzida como *“a construção de uma educação que tenha a cara da nossa realidade e dos nossos sonhos e não apenas o resultado de leis. É fruto também do nosso compromisso com um projeto de sociedade”*. (SOUZA e CORRÊA, 2002, p.71)

Neste sentido, é correto deduzir que, para atender as exigências contemporâneas da construção do “edifício” educacional/escolar, intensificam-se as instâncias do processo de administração/gestão nas relações políticas e culturais que envolvem os agentes dessa ação, a partir da constatação da crescente complexidade dos sistemas de ensino.

No atual estado do conhecimento das teorias que perpassam os aspectos organizacionais e administrativos e suas implicações nas práticas cotidianas específicas dessa empreitada, encontra-se toda a possibilidade de se produzir o enfoque disponível com base nos estudos e pesquisas desenvolvidas nessa área.

Sander (1995, p.2;3), esclarecendo a questão, afirma que *“se a administração é uma prática milenar, o seu estudo sistemático é um fenômeno relativamente recente. (...) A busca do conhecimento científico e tecnológico na administração e na gestão da educação é uma constante.”*

Ainda que esta constatação sugira a necessidade contínua e imperiosa de realizar novos esforços de construção e reconstrução do conhecimento científico no campo da administração escolar, Sander (1995, p.39) entende que *“esses esforços reconstrucionistas se impõem como conseqüência da crescente expansão e complexidade dos sistemas educacionais e como resultado da própria consciência social sobre a natureza da educação na sociedade moderna.”*

A administração escolar torna-se, portanto, significativa e relevante na organização e na construção de uma base operacional que deve atender a finalidades específicas no conjunto das ações que indicam alta representatividade, expressão e sentido para a formação do ser humano ético e coletivo.

A partir daí, consegue-se assegurar que o objetivo da ação administrativa é o produto do

processo educacional: o desenvolvimento pleno do cidadão, com todos os condicionantes que interagem em sua formação.

Por conseguinte, torna-se notório que as ações decorrentes da opção por um determinado tipo de administração e seus condicionantes, a ser vivenciado no cotidiano das relações escolares, provoca, certamente, a opção e a decisão por um modelo de planejamento e a conseqüente construção do seu projeto pedagógico no âmbito das instituições.

Seja qual for o referencial escolhido para ancorar o projeto pedagógico, sua importância no aspecto administrativo dos estabelecimentos educacionais é evidente. Todas as atividades em vias de se tornarem concretas e realizáveis devem constar dessa “carta de intenções”, que atua como um mapeamento dos rumos, caminhos e possibilidades a serem percorridos por todos os integrantes da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o planejamento e o projeto pedagógico retiram do movimento cotidiano das ações administrativas os aspectos de situação improvisada.

Mesmo em ocasiões em que se tem de defrontar com circunstâncias não previstas, com a incidência de diferentes graus de incerteza, a simples disposição antecipada de problemas ou situações inevitáveis, por si só, pode garantir um resultado operacional mais próximo do esperado, do planejado e sob controle.

Em observações apontadas por Carvalho e Afonso (1993, p.44), deve-se *“considerar as contradições emergentes do próprio desdobramento dos programas de acção onde poderão surgir desencontros, nomeadamente, entre o faseamento proposto teórica e idealmente e a lógica da prática”*.

Essa prevenção contra circunstâncias indesejáveis nos trabalhos do dia-a-dia das escolas representa um facilitador na busca de resultados programados e emergenciais. A esse respeito, Carvalho e Afonso (1993, p.45) afirmam que *“é capital que a necessidade da sua fundamentação científica se compatibilize com a exeqüibilidade das grandes finalidades do projecto, as quais lhe emprestam a sua identidade.”*

A forma como se produz esse documento indispensável para a consecução de um desempenho administrativo responsável e comprometido, muitas vezes, significa o fiel da balança na produção dos resultados desejados.

Quanto maior o reconhecimento da importância das iniciativas pessoais ou coletivas e a participação da comunidade no processo de planejamento e na elaboração do projeto pedagógico de uma unidade escolar, maiores serão as chances de se obter sucesso nos assuntos debatidos.

Na realização do planejamento e na produção do projeto pedagógico, a participação dos protagonistas, responsáveis pela organização e sistematização das ações necessárias ao desenvolvimento escolar/educacional, representa um respaldo inestimável à legitimidade do processo administrativo.

Isto ocorre, porque, segundo Lima (2001, p.160)

a escola enquanto organização educativa, empiricamente referenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projectos, comunidade em construção e democraticamente governada, instância responsabilizável pelas orientações e pelas acções que nela foram decididas e actualizadas, parte interessada e legítima no diálogo e na negociação com outros interesses e poderes, representará uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas.

O quadro apresentado por Lima poderá ser a única realidade encontrada nas escolas do nosso país, principalmente as públicas, se não forem observadas as mínimas condições de participação, de compromisso, de autonomia e de competência dos interessados e envolvidos na realização de um planeamento consciente, refletido e racional, bem como na construção de um projeto pedagógico que responda pelos interesses básicos dos cidadãos.

Esta contextualização introdutória, aliada à observação empírica e de pesquisa concluída anteriormente (MAUÁ JÚNIOR, 2003), permite-me inferir que o planeamento exerce importância significativa nesse processo educacional. Em face disso, é válido afirmar que um papel preponderante pode ser cotejado aos procedimentos de planeamento e que sua implementação interfere, de alguma forma, nos resultados e na qualidade da educação, de forma abrangente e inequívoca.

Reconhece-se que o planeamento, em um sentido lato, não é a ação restrita à elaboração de planos, projetos ou propostas que culminam com atividades a serem desenvolvidas ao longo de um período pré-estabelecido de trabalho. É um procedimento permanente e contínuo de um processo que inclui a reflexão, a análise e a ação como componentes básicos e indispensáveis no contexto escolar/educacional. Além disso, possui características próprias que podem ser indicadas como reveladoras de sua abrangência e de seu caráter preparatório e premonitório.

O planeamento como uma *“dinâmica mental”* significa *“pensar analiticamente e objetivamente sobre a realidade e sobre sua transformação”*. (LÜCK, 2003, p.27/28). Neste sentido é abstrato – só existe enquanto ato concreto no momento em que é realizado e vivenciado como parte elementar de uma ação – e processual – o ato que lhe confere realidade e concretude deve realizar-se em um movimento contínuo, conseqüente e ininterrupto enquanto for necessário e válido.

Como parte da preparação e organização prévia de unidades escolares, o planeamento escolar

consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2001, p.123)

Assim, ao constituir-se como um instrumento que possibilita a prática das ações do cotidiano

das escolas, o planejamento escolar, esquadrihado de forma preditiva e organizada das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, revela sua gênese administrativa e formal, o que implica sérias resistências, às vezes veladas, por parte dos agentes participantes do processo educacional escolar.

Sua realização requer a presença e a inclusão de toda a comunidade

“a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação, não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que os envolve como grupo, visando o desenvolvimento individual e coletivo.” (DALMÁS, 1999, p.27)

Por todo o exposto, este estudo pretende delimitar as análises da pesquisa a um conjunto de conhecimento que abrange os aspectos relacionados à organização do trabalho escolar, limitando o campo de observações às ações relacionadas ao planejamento escolar, como foco do interesse principal.

As inquietações que provocaram esse interesse tiveram sua origem com o trabalho que resultou em minha dissertação de mestrado: “Planejamento e Plano Escolar – um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano”, defendida no ano de 2003.

Entre as conclusões levantadas no citado estudo (MAUÁ JÚNIOR, 2003, p.127-130), algumas forneceram as pistas para os questionamentos atuais. Entre elas convém destacar:

- a) a implementação e realização dos planejamentos nas escolas atende a um modelo verticalizado de decisões, restando à ponta do processo sua implantação inevitável e compulsória, (...) uma formalidade operacional, uma resposta às solicitações de praxe das instâncias superiores, encaradas como expedientes burocráticos, inevitáveis e enfadonhos. Na verdade, um instrumento de controle e domínio dos poderes constituídos;
- b) os indivíduos apresentam-se para o ato (do planejamento) imbuídos apenas do desejo de cumprir mais uma etapa organizativa, necessária por imposições normativas, com início e término acordados;
- c) há que se perceber que esse documento (plano escolar) não representa somente um utensílio para se produzir, guardar e revelar quando solicitado por agentes, órgãos ou instâncias superiores. (...) O que encontramos nas unidades escolares pesquisadas foi a ausência desse documento nos moldes corretos de sua implementação;
- d) indicações de implementação de propostas, acompanhamento e avaliação de ações e atividades educacionais foram eventos que não puderam ser eficazmente detectados e analisados, a não ser por sua ausência e inexpressividade.

Pelo narrado e por todo o embasamento teórico que alicerça o assunto, considera-se que o planejamento escolar é um componente imprescindível do processo de administração/gestão que pode contribuir para o estabelecimento de ações mais refletidas, analisadas e discutidas e, conseqüentemente, mais apropriadas, equânimes e objetivas; o que, certamente, concorre para o alcance das decisões, no tempo previsto, com os recursos possíveis e em função dos objetivos determinados.

Outrossim, as observações empreendidas no transcorrer do desempenho do meu ofício majoritário demonstraram que existe, entre os profissionais da carreira do magistério (principalmente os da rede pública), um sentimento de *“descrença em relação ao planejamento”*. Sua gênese situa-se *“em uma fase marcada pela extrapolação do ‘possível’, ou seja, onde tudo parecia muito fácil de realizar.”* (VASCONCELLOS, 2000, p.34)

Em um exame mais apurado sobre a questão em causa, Vasconcellos (2000, p.34) descreve a circunstância afirmando que

inicialmente o professor foi “seduzido” pelas promessas do planejamento, como se através dele tudo pudesse ser resolvido. Só que depois, à medida que as coisas não iam acontecendo, foi desacreditando, se decepcionou, mas continuou cobrado para que fizesse: caiu-se no vazio do fazer alienado. Deixou de ser uma autêntica elaboração, tornando-se uma prática mimética.

Como conseqüência, a prática de realizar o planejamento escolar nas unidades passou a representar uma situação não desejada, não valorizada e produzida, apenas, para fazer frente a exigências e requisitos legais.

Em função dessas observações é que se depreende o sentido de buscar, por meio da análise do conjunto da produção acadêmica, de algumas instituições universitárias de ilibada presença no âmbito da pesquisa científica, os trabalhos produzidos com foco no tema em questão: o planejamento escolar.

O objetivo primordial era o de se obter um mapeamento das dissertações e teses que tiveram como foco de pesquisa uma problemática vinculada ao estudo do planejamento escolar e, por meio deste levantamento, verificar que elementos constituiriam esses estudos realizados.

Utilizando uma abordagem predominantemente qualitativa, este estudo propõe-se a verificar, no âmbito de um universo determinado e delimitado das instituições escolhidas, as obras produzidas como textos acadêmico-científicos e suas representações da realidade praticada no cotidiano concreto das unidades escolares.

No enalço de respostas para algumas indagações produzidas no percurso da minha trajetória profissional, as quais remetiam, recorrentemente, à questão do planejamento escolar, optei por me dirigir até à fonte primária de muitos estudos e pesquisas acadêmico-científicas: a universidade.

Para a consecução desse objetivo, foi realizada uma pesquisa dos trabalhos disponíveis nas bibliotecas das universidades públicas do Estado de São Paulo (a saber: USP –

Universidade de São Paulo, UNICAMP – Univerddidade Estadual de Campinas, UNESP – Universidade Estadual Paulista e UFSCar – Universidade Federal de São Carlos), juntamente com a PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e PUCCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, selecionadas “*a priori*” por lastros de tradição em pesquisas no campo educacional.

No âmbito metodológico, as respostas foram procuradas por meio da identificação, leitura e análises dos trabalhos relacionados com o tema em questão. Para isso, pesquisamos os acervos das citadas universidades, disponibilizados nos meios eletrônicos – virtualmente – e nas bibliotecas – presencialmente.

Os resultados obtidos por este estudo proporcionaram o seguinte encaminhamento:

No primeiro capítulo, procurei contextualizar o envolvimento e a necessidade humana de um tipo de processo administrativo, que possa oferecer suporte para as ações desejadas e empreendidas. Nessa condição encontram-se os elementos administrativos e de gestão, como componentes de uma visão teleológica das atividades inerentes à condição humana.

Foram indicados, nesse ínterim, os caminhos percorridos, metodologicamente, para explicitar os aspectos formais desta pesquisa, abordando a indicação do problema focado, bem como o estabelecimento do universo e dos sujeitos a serem estudados.

Na seqüência, o capítulo dois procura contribuir com os aspectos que constituem o planejamento, envolvendo histórico, especificidades, definições e conceitos. Este capítulo procura resgatar, de certa forma, toda a complexidade de se estabelecer um padrão abrangente e aceito, de maneira ampla, para as questões abarcadas pelo termo.

Aborda, igualmente, alguns aspectos legais que procuram contextualizar o planejamento escolar como um instrumento compatível e necessário para as atividades administrativas no âmbito escolar/educacional. Procura extrair de cada uma das legislações, as quais normatizam o conjunto dos trabalhos educacionais, referências ao ato de planejar como parte do processo de gestão, no âmbito das unidades escolares.

Na terceira parte deste estudo, entabulam-se as possíveis contribuições de cada trabalho selecionado, as observações de cada autor sobre o planejamento escolar, e a tentativa de ampliar e fornecer pistas para o entendimento de fatos e circunstâncias relacionadas ao fenômeno planejamento.

O quarto capítulo contribui com algumas sínteses e análises, a partir dos textos escolhidos, os quais dão corpo e forma ao enfoque adotado para este trabalho.

Finalmente, foram tecidas algumas considerações sobre todo o processo das pesquisas, almejando contribuir com minhas inferências, sugestões e conclusões outras possibilidades para avançar e aprofundar uma questão tão importante para a organização do trabalho e dos resultados escolares, como a realização efetiva e eficaz do processo de planejamento em direção à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, objetivo maior de qualquer ação educacional.

Capítulo I

1. UM ENSAIO SOBRE ESCOLHAS E CAMINHOS

1.1 A “INVENÇÃO” DA HUMANIDADE

Mesmo com todo avanço das ciências, das capacidades de estímulos e condicionamentos, de recursos materiais e conceituais disponíveis, dos êxitos alcançados em todos os setores do mundo científico e de todas as formas de tutela e controle humanos sobre os reflexos e repostas dos animais; até hoje, tudo isso se mostra ineficaz para se obter de outras espécies a capacidade, desenvolvida no homem, de criar, produzir e promover símbolos significantes aos seus sentidos, *“sobretudo em suas formas superiores como a linguagem articulada.”* (BRAVERMAN, 1987, p.52)

Como consequência, ao estabelecer os caminhos para a edificação do arcabouço de sua cultura material e social, o homem desenvolveu uma forma particular e articulada de se relacionar com a natureza e com seus iguais, a qual denominou: Trabalho.

Todos os meandros que a humanidade percorreu, todas as amarras de sustentação dessa imensa teia – tecida com os fio da história, que une e separa as diferenças e os diferentes, as semelhanças e os semelhantes, seres integrantes das sociedades em todos os tempos, nasceram do estabelecimento de produtos dessa forma típica e genuinamente humana de se relacionar.

Braverman (1987, p.53) consegue sintetizar muito bem essa questão ao afirmar que “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos.”

Partindo desse pressuposto, é possível dizer que, desde há muito, o homem arrebatou da Natureza a primazia e o privilégio da singularidade na criação.

A consciência das próprias possibilidades, a interpretação das vontades e o controle de suas necessidades transformaram, também, o ser humano num ente criador, dominador e cruel, a ponto de rebelar-se contra sua própria origem: a Natureza.

Essa rebeldia revelou-se no momento em que ele percebeu que sua presença naquele cenário não significava um mero detalhe natural, como todos os outros elementos que lhe coadjuvavam a existência.

Tudo o que lhe compartilhava a ambiência, de certa forma, “apenas” acontecia. Dia após dia, nada modificava aquela estrutura uniforme, aquela engrenagem linear de modos, posições, ações e aparências.

Somente ele e seus semelhantes reuniam condições para exercer, por meio de seus desejos, suas necessidades e suas técnicas (cada vez mais apuradas), a transformação da Natureza em uma paisagem construída à sua “imagem e semelhança”; não sua reprodução física, visual, concreta; mas ao feitio de seus sonhos e pensamentos idealizados.

O homem ligou-se, dessa forma, à vida, à sua existência individual e material, bem como à de sua espécie, mediante sua capacidade de reflexão, isto é, do domínio de seus saberes sobre si mesmo e sobre a articulação de seus atos no mundo.

Modificou-se, também, com a possibilidade de reconhecer e executar os desígnios “sobrenaturais” de seus pensamentos, transformados em ferramentas e utensílios, que durante um longo tempo de sua trajetória histórica funcionaram (e ainda assim se comportam) como extensões de seu próprio organismo, revelando, prolongando, potencializando e modificando, qualitativamente, as possibilidades de suas ações.

Aos momentos de reflexão veio juntar-se a habilidade para construir novos instrumentos, que lhe ajudaram a minimizar esforços, aumentar recursos e expandir sua vontade e necessidade sobre os demais elementos naturais. Aliou a isso, a satisfação e a sensação de poder que essa condição, intelectual e técnica, lhe proporcionava.

Assim, toda essa circunstância, inicialmente sem planejamento consciente e formalizado, transformou-se, com sua articulação continuada, no que podemos denominar de Cultura Humana.

O homem criou, experimentou, modificou, avaliou, reavaliou, sistematizou e construiu os

pilares de sustentação de seu futuro no planeta. Conformou as bases para a implementação do processo de formação dos descendentes e herdeiros da estrutura cultural estabelecida. Formação essa, que mesmo inicialmente assistemática, avolumou-se e tornou-se o cerne e o embrião das relações dos homens com todo o saber acumulado e todo o planejamento do futuro pressentido: a Educação.

Essa circunstância pode ser mais bem interpretada utilizando-se uma análise de Gadamer, citado por Marques (1992, p.40), afirmando que:

como ressonância original de um amplo contexto histórico, em que se processa o mundo social da vida, formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina, para o ascenso à generalidade determinante das particularidades em que transcorre o existir a elas atento.

Buscando elucidar de forma mais abrangente a espiral do desenvolvimento humano, desde seu início como produtor de cultura e ampliando a observação citada, Marques (1992, p.40) confirma que

saber e ação, teoria e prática, conjugam-se na formação de maneira indistinta, inseparável a teoria das práticas que ilumina, inseparáveis habilidades técnico-operativas das concepções teóricas e da ética no sentido dos interesses humanos em emancipação consensualmente definidos, a que devem servir com eficácia e acerto.

Todo esse cabedal de situações novas, significações inquietantes, descobertas inesperadas e transformações imprevistas levaram o homem, num primeiro momento, à expansão de seus horizontes e possibilidades, para depois, num segundo momento, subjugar-se à torrente arrasadora do desenvolvimento indomável, que o domínio de várias técnicas impusera como a paga de um tributo à sua manipulação desenfreada e ilimitada.

Aspectos éticos e morais foram criados e estabelecidos na tentativa de estancar, limitar, aprisionar ou mesmo aplacar a intensidade desse turbilhão arrebatador em que se constituiu o enlace pensamento-ação.

Aquilo que representava a busca por segurança e conforto, no primeiro instante, verdadeiro apanágio para uma existência sofrida, ao mesmo tempo em que proporcionava a salvação da espécie, promovia as maiores atrocidades contra a própria espécie.

Na iminência em que estabelecia o problema, buscava e indicava as soluções. Veneno e antídoto na mesma embalagem. Paradoxo de ter que destruir para criar.

Como sobreviver e como superar as crises de perplexidade, quando se principia a indagar sobre as possibilidades de convivência pacífica entre elementos irracionais e éticos; entre o alvorecer de um novo mundo, uma nova civilização e sua aniquilação; ente o dilema do homem e sua criação: a máquina?

Para tentar aclarar esta questão, reveste-se de sabedoria e alcance filosófico o pensamento de Tillich, citado por Ortega y Gasset (1963, p.39), traduzindo os cuidados no delineamento do tema:

a técnica tem poder libertador da pressão terrível da dor corporal, da pressão surda ensejada pelos males cotidianos do processo da natureza, da falta de defesa do homem primitivo perante a natureza. O que para nós é evidente, nos tempos pretéritos era um milagre inconcebível. (...) É ela libertadora do misterioso, do demoníaco das coisas, de sua intocabilidade: tudo o que é produzido tecnicamente é desdemonizado. Mas, evidentemente, é também esvaziado. (...) devemos construir e inserir a técnica no sentido último da vida, sabendo contudo que ela é divina, libertadora e criadora, e é também demoníaca, escravizadora (sic) e destruidora. É ela dupla, como tudo que existe.

Tomado pelo desejo de estar no mundo e sobreviver às intempéries e tragédias pessoais e coletivas, o homem aprende as regras da convivência, nem sempre pacíficas, com seus ímpetos, impulsos e as conseqüências inevitáveis de seus pensamentos e desejos, personificados em códigos morais, éticos, políticos, sociais, culturais e econômicos.

Dosa, porém sem critérios rígidos ou rigorosos, sua inventibilidade, engenhosidade, criatividade, sempre em busca da saciedade de suas necessidades primárias, secundárias, cultivadas e supérfluas.

Maneja com precisão, maestria e muita dificuldade seu ideal de homem livre, em condições de conhecer e dominar as forças da natureza e dos acontecimentos de seu cotidiano. Explora a crescente racionalização das experiências e do conhecimento, que recorrentemente utiliza, manipulando as técnicas como instrumento de desenvolvimento e progresso humano e científico.

A utilização das técnicas, dos conhecimentos científicos e a satisfação plena das necessidades humanas, conjugam-se num sistema de ações e intenções que se aproximam da constituição, primeiramente, das funções e, depois, das profissões, num mundo que, conforme Ortega y Gasset (1963, p.46), passa a dividir a vida em duas partes:

uma, que chamavam otium, o ócio, que não é a negação do fazer, mas ocupar-se em ser o humano do homem, que eles interpretavam como mando, organização, trato social, ciências, artes. A outra, cheia de esforços para satisfazer as necessidades elementares, tudo o que fazia aquele otium, chamavam-no nec-otium, negócio, assinalando perfeitamente o caráter negativo que tem para o homem.

Dessa dicotomia imposta, aprendida ou espontaneamente digerida, estruturamos e herdamos a sociedade em que vivemos. Nossas funções e ocupações podem ter o caráter de ócio ou de negócio. A questão é que estamos neste mundo e não em outro, e com essa dualidade teremos de administrar nossas ações. A ação consciente e intencional é o que nos distingue das demais espécies vivas do planeta. Essa diferenciação, conseqüentemente, é que produz nossa forma de relacionamento com os nossos semelhantes e com a própria natureza. Daí, planejar, executar, produzir, avaliar e, se necessário, iniciar tudo novamente, de modo igual ou diferente, é a especificidade humana.

Há algum tempo, transformar e “*inventar o ambiente humano*” (CORTELLA, 2000, p.41) tornou-se a nossa marca indelével.

1.2 PARA PENSAR O AMANHÃ, HOJE

Entendimentos introdutórios de uma visão administrativa

Espaço e tempo. Duas dimensões que perpassam a existência humana. Dois fragmentos que constituem os desígnios de todo processo de formação, desenvolvimento e evolução da humanidade.

Encontramo-nos sempre à mercê desses elementos quando pensamos na constituição de nossa história, na construção dos nossos conhecimentos acumulados, nas grandes indagações filosóficas e na produção do nosso cotidiano.

Somos uma classe de indivíduos obstinados com a idéia de poder controlar tudo o que nos cerca, tudo o que desejamos, tudo o que faz e o que não faz sentido – próximo ou distante – em nosso modo de produzir a vida. Nas palavras de Cortella (2000, p.40): *“Lutamos com a natureza e a natureza luta conosco, interferimos nela e ela em nós, é uma relação de reciprocidade a qual conceituamos como contradição humano/mundo.”*

Freire (2000, p.118) afirma, com aguda simplicidade, que somos indivíduos em constante construção. A seu ver, *“o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto”*.

Nesse movimento ontológico de sobrevivência, permanência e evolução, engendramos formas de organizar, agir e facilitar nossos movimentos, maneiras de amenizar e suavizar as conseqüências das atividades que exercemos na constituição do mundo em que vivemos, bem como exercitamos, continuamente, procedimentos de antecipação e planejamento de nossas idéias e opiniões. Estamos, continuamente, procurando elaborar uma visão precoce, antecipada do amanhã.

A certeza da incompletude, da finitude, da inconclusão como *“parte da experiência vital”*, provocou no ser humano a *“capacidade de reconhecer-se como tal”*. Essa consciência de ser inacabado provoca nos indivíduos *“um permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo”*. (FREIRE, 2000, p.119/120)

Nasce, portanto, dessa constatação, a exigência de uma forma de controle e domínio sobre as faculdades e eventos futuros; um modo de antecipar os resultados e efeitos dos frutos semeados, tratados e colhidos pela ação humana.

Firma-se o processo – primeiro rudimentar, depois elaborado – de governabilidade e manejo dos procedimentos individuais, coletivos, organizacionais e administrativos.

Nesse sentido, este estudo firma-se como uma tentativa de perceber que *“a História como tempo de ‘possibilidade’ pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável”* (FREIRE, 2000, p.126), e de como estas circunstâncias podem ser benéficas, profícuas ou ensejar retrocesso ou estagnação.

Procurarei inserir, no bojo dessa discussão, em que aspectos a Administração, a Administração Escolar e as atividades de Planejamento estão presentes nos processos de organização e gestão do trabalho educativo/escolar.

Construir e elaborar um estudo aprofundado e pormenorizado a respeito do processo administrativo, como ciência ou sistema organizativo das atividades humanas, ultrapassa as finalidades deste trabalho. Como procedimento didático, serão delimitados alguns conceitos sobre o tema com a finalidade de provocar continuidade na construção literário-acadêmica do texto. Neste caso, um dos objetivos será o de chamar a atenção para a questão do Planejamento Escolar como uma ação crucial e imprescindível para a concretização de resultados educacionais almejados, no âmbito de instituições educativas.

Logra-se admitir, como inferência inicial, que o ato de administrar surge como uma resposta – quase natural – às necessidades do homem se situar em relação à vida social e cultural, bem como em relação às suas intervenções no ambiente natural.

Essa função administrativa se impõe, como mais uma de suas atividades vitais, no interior do processo da produção histórica, cultural e social, necessárias para a manutenção de seu status biológico, físico e material.

Desde as mais remotas eras, ainda que empiricamente, qualquer atividade desenvolvida em bases individuais ou comuns, em qualquer cultura, demandou pensamentos e critérios organizacionais e administrativos. Todo trabalho e toda ação protagonizada requeria pensamentos e reflexões que percebam o futuro como desígnios conseqüentes; fosse o atendimento de necessidades primárias, de subsistência, de prevenção ou antecipação do porvir.

O desenvolvimento administrativo, ou seu conceito, modificou-se com as alterações introduzidas na vida dos povos, tornando-se cada vez mais complexo e específico no trato de suas questões.

A cada “onda” do desenvolvimento humano (conforme alusão de Alvin Toffler: “A Terceira Onda” – agricultura, industrialização, informação) o processo administrativo e a própria Administração, modificam-se e adaptam-se para melhor responder às necessidades de seu estatuto.

Como conseqüência histórica desse processo, o modo de produção capitalista estendeu e (re) configurou as formas de administração à condição de agente de dominação e controle das forças de trabalho, pela posse dos bens e meios de produção, em mãos de poucos “eleitos”.

Todo o pensamento administrativo teceu suas bases em condições de obediência, hierarquia, controle do tempo e dos gestos utilizados, disciplina e ordem, separação das funções de concepção

e planejamento das funções de execução e realização, individualismo, e *“a crença em uma administração científica baseada em ferramentas sofisticadas e a crença nas virtudes e a possibilidade de um crescimento indefinido.”* (AKTOUF, 1996, p.33/34)

Como tentativa de construção de um conceito aceitável, para o termo administração, destaca-se o entendimento de Aktouf (1996, p.25), de que

convém precisar com exatidão que, quando falamos de administração, se trata de uma atividade, ou, mais precisamente, de uma série de atividades integradas e interdependentes, destinadas a permitir que certa combinação de meios (financeiros, humanos, materiais, etc.) possa gerar uma produção de bens ou serviços economicamente e socialmente úteis e, se possível para a empresa, com finalidade lucrativa e rentável.

Esta forma de manifestação organizacional causou profundos embates nos meios políticos, sociais e culturais pelo mundo todo. Ainda hoje, sentem-se resíduos e vestígios dessas controvérsias, apesar de, segundo estudiosos e pesquisadores da área, estarmos vivenciando a terceira onda histórica: a era da informação ou do conhecimento.

Nesta direção, o processo de administração assume novas feições, dissimula, mascara seu apetite econômico aparente e estimula seu enfoque humanístico. Donkin (2003, p.9) argumenta sobre a questão afirmando que *“o trabalho em si tem uma história e que ele muda em natureza e concepção ao longo das eras, assim como a língua, os costumes e a moda”*.

Isto se confirmaria nas palavras de Drucker (1999, p.xvi), quando explicita que *“as mesmas forças que destruíram o marxismo como ideologia e o comunismo como sistema social também estão tornando obsoleto o capitalismo.”*

Para fazer frente a estas circunstâncias, a sociedade atual teve de se estruturar de maneira diferente do que vinha acontecendo até então. Modificaram-se os recursos por intermédio dos quais o processo econômico realizava-se: os meios de produção.

O sustentáculo principal da segunda “onda” desenvolvimentista – o capital – proveniente de atividades fabris e/ou industriais não é mais o elemento que impulsiona e representa o modo de produção até então vigente, certo que, há muito, os recursos derivados da terra – agricultura, pecuária, petróleo, etc. – não mais significam o “trator” da economia.

Encontramo-nos, nos limiares de uma nova idade, aceita por diversos pensadores, como a “Era do Conhecimento” ou a “Era da Informação”.

Com elas advirão novas e diferentes formas de relacionamento entre capital e trabalho; como as que se destacam no chamado “Vale do Silício”, Califórnia, USA, e em outros locais e situações, onde as condições laborais oferecidas ou conquistadas pelos funcionários ou servidores de instituições ou empresas que necessitam, incessantemente, de novas idéias ou produtos, aproximam-se de condições que podem ser percebidas como amplamente informais ou descontraídas. Tais ações visam facilitar o processo produtivo e atrair as “mentes brilhantes e

pensantes” para as empresas.

Nas palavras de Drucker (1999, p.xvii),

hoje, o valor é criado pela ‘produtividade’ e pela ‘inovação’, que são aplicações do conhecimento ao trabalho. Os principais grupos sociais serão os ‘trabalhadores do conhecimento’. Contudo, ao contrário dos trabalhadores sob o capitalismo, eles possuirão tanto os ‘meios de produção’ como as ‘ferramentas de produção’, (...) e estas os trabalhadores podem levá-las consigo a qualquer parte.

Este será, portanto, um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos processos administrativos e organizativos do novo modelo. Cuidar da produtividade do trabalho e seus resultados a partir do exercício e manejo do conhecimento.

A situação de destaque aponta para o chamado processo de globalização, que evidenciou transformações políticas e econômicas no cenário mundial, redefiniu fronteiras políticas, agudizando as fronteiras sociais e provocando *“a reestruturação produtiva, (...) imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca da competitividade.”* (FERREIRA, 1998, p.37)

Diante dessa realidade, novos estudos e vertentes filosóficas procuraram espaços para sua visibilidade e implementação. Bruno (1997, p.29) tece uma ampla análise do “poder administrativo no capitalismo contemporâneo”, salientando que *“as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação características (...), mas o dirigismo calcado nas práticas da motivação, cooperação e integração”*.

A preocupação em atender questões políticas e de posicionamento ético e moral ante as novas realidades econômicas e sociais, propiciou os alicerces para os atuais modelos administrativos, direcionando os objetivos organizacionais para os conceitos, formas e padrões de gestão.

Ainda que o processo produtivo recente, de bases flexíveis, busque estruturar-se como uma realidade em transição, *“a preocupação das teorias administrativas passa a ser, sobretudo, com a integração num contexto altamente diferenciado e com o controle da ação coletiva”*.(BRUNO,1997, p.29) De certa forma, pode-se afirmar que os novos paradigmas administrativos, respondendo às expectativas do mercado, migraram do foco, apenas, nos resultados, para o foco nas relações interpessoais, que acontecem no seio da cadeia produtiva, carregando consigo novas nomenclaturas, dentre as quais a gestão.

Entretanto, mesmo que as necessidades políticas e econômicas condicionem e estabeleçam as mudanças lingüísticas, procurando adequar os termos às novas visões sociais e culturais, colocando as pessoas no centro das atenções corporativas, o ato de administrar permanece, em seu sentido geral, como sendo um processo que se utiliza de três componentes vitais e imprescindíveis: racionalidade, recursos e finalidades. (AKTOUF, 1996, p.25; ALONSO, 1979, p.28; HERSEY e BLANCHARD, 1986, p.4; LIBÂNEO, 2001, p 76; MARTINS, 1999, p.24; MAXIMIANO, 2004, p.26; PARO, 1991, p.18; entre outros).

Neste sentido, é possível incluir, na observação citada, todos os ingredientes para um trabalho

inteligente, criativo, eficiente e eficaz dos processos cotidianos entre os Homens e entre o Homem e a Natureza, os quais fazem parte do ato de viver e que nos fazem sentir um pouco mais donos do espaço que nos cerca e do tempo que nos consome.

1.4 TENTATIVAS DE AJUSTE: ADMINISTRAÇÃO / GESTÃO ESCOLAR

Não cabe, neste estudo, o aprofundamento das controvérsias sobre as denominações de Administração ou de Gestão. Neste contexto, ambas serão entendidas como fundantes do processo intencional que determina as formas e as ações para planejar, organizar, executar, acompanhar, verificar e avaliar o cotidiano escolar como um processo de trabalho, resultante de várias lógicas e diversificados interesses.

Silva Júnior (2002, p.200), citando Barroso, defende a concepção de que *“essa distinção é irrelevante. O que importa fundamentalmente é o ‘sentido ético da ação administrativa’ como ato e como fim que envolve toda organização e seus atores.”*

Entretanto, cabe destacar que, no Brasil, o interesse por aspectos referentes à Administração Escolar é bastante antigo. Data de 1883, em documentos oficiais denominados *“Pareceres e Projetos de Ruy Barbosa, quando, analisando aspectos diversos da administração do sistema escolar existente, tomou como dimensão nacional os limites da Corte.”* (RIBEIRO, 1978, P.85)

Importa, todavia, salientar que, ao longo da trajetória percorrida pela instituição dos estudos de Administração Escolar, sempre existiu a polêmica de sua aceitação como pertinente, ou não, no âmbito das ciências administrativas e educacionais.

Neste cenário, que muitos chamam de “crise da educação”, o problema da Administração Escolar tem sido debatido e relevado por muitos anos. Mesmo com tanto tempo decorrido, o panorama não dá mostras de que terá uma solução satisfatória em curto tempo. Pesquisadores, como Garcia (2001, p.47/48), entendem que os educadores têm o dever de cultivar sua consciência e sua participação na vida e nas decisões políticas, como forma de influenciar os resultados obtidos na interface do educativo com o político. Em suas palavras:

é aqui que ele deve desenvolver uma sensibilidade especial para identificar de que lado deve ficar ao se defrontar com propostas conflitantes, sem cair, por outro lado, na prática do corporativismo educativo, que tende a afastar e a eliminar os problemas em nome de uma pretensa sabedoria e onisciência do grupo profissional, que mais

escamoteia do que enfrenta a fundo os problemas.

A principal interrogação situa-se no campo da análise lógica do processo de ação do campo administrativo, que alguns ainda não consideram como uma ciência, no sentido pleno do termo. Os argumentos são muitos, porém, talvez a primeira dificuldade observada refira-se diretamente à função administrativa, *“em sua própria natureza, voltada para a direção da atividade realizada por pessoas em grupos de trabalho e, portanto, neste sentido, ela está orientada para a prática e para a solução de problemas concretos”*, o que negaria o *“status”* científico, usualmente aceito. (ALONSO, 1979, p.23)

Neste sentido, muito mais difícil e complexo seria definir um campo de abrangência teórica para a Administração Escolar, dado o seu caráter bastante específico em relação a outros campos da função administrativa. Na realidade, tais observações prendem-se *“ao fato de ser o objeto da organização escolar algo abstrato, dificilmente mensurável e muito preso a preconceitos sociais bastante desenvolvidos.”* (ALONSO, 1979, p.29)

Segundo pesquisas realizadas por Paro (1991, p.11), *“o problema da Administração Escolar, no Brasil, tende a se movimentar entre duas posições antagônicas”*, uma das vertentes aceita como natural a aplicação de critérios e princípios da Administração Geral no processo de organização escolar, outra parcela entende que os objetivos e finalidades daquele modelo de administração não se coaduna com as necessidades e particularidades do procedimento educacional, primordialmente, quando se verifica a condição dos envolvidos – professores e alunos – como meios e fins desse modo particular de produção.

Existem, então, múltiplos problemas de enquadramento científico aceitável, de espaço, foco e campo de pesquisa, de demarcação metodológica, de integração político-cultural e, mais recentemente, de definição terminológica ou nomenclatura: administração versus gestão. Tais propostas demandariam outros trabalhos para sua discussão e aprofundamento.

À guisa de breve acomodação, destaca-se o pensamento de Sander (1995, p.157) sobre o processo de gestão democrática e qualidade de educação:

os procedimentos administrativos, os processos técnicos e a missão das instituições educacionais devem ser concebidos como componentes estreitamente articulados de um paradigma compreensivo de gestão para a melhoria da qualidade de educação para todos. (...) já que da qualidade da gestão corretamente concebida e exercida depende, em grande medida, a capacidade institucional para construir e distribuir o conhecimento, definido como o fator chave dos novos padrões de desenvolvimento e da nova matriz de relações sociais.

Para a continuidade deste estudo, adotar-se-á a expressão *“Gestão Escolar”* como forma de delimitação de campo de trabalho e interesse acadêmico, bem como a maneira encontrada para expor as atividades de organização, administração, democratização das unidades escolares e as possibilidades de adequação de todo o processo educacional à realidade social.

1.5 GESTÃO ESCOLAR : GARANTIAS E APOSTAS

A par das vicissitudes que surgem ao se estabelecer as formas preconizadas para a consecução das atividades e procedimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho de organizar o dia-a-dia escolar, até que ponto é possível ter certeza de que o que se faz em relação às intervenções cotidianas, individuais e/ou coletivas, seja em relação às questões educacionais, seja em atitudes habituais e rotineiras de nossa vida “comum e diária”, são as melhores soluções e as necessárias?

Assim como ocorre com as atividades científicas, quais de nossas decisões podem ser avaliadas como pertinentes, corretas, objetivas e inevitáveis? Como ter certeza, antecipadamente, dos resultados a que nos propomos realizar?

Neste sentido, proceder para obter os melhores resultados em termos de gestão escolar, utilizando todo o cabedal de informações, concepções, teorias e saberes administrativos, nem sempre é sinônimo de sucesso ou êxito.

Talvez, o que induz cada um a agir seja um amplo, diversificado e significativo repositório de conhecimentos e experiências produzidos ao longo de toda a trajetória humana, sobre os quais nos apoiamos para deliberar e dispor sobre as ações necessárias e pertinentes para cada caso a ser tratado.

Muitas decisões são tomadas, mesmo após exercícios de reflexão e análises profundas, baseadas apenas em pressupostos que se consideram válidos, mas cuja condição de evidência, segurança ou legitimidade foge à compreensão imediata. No entanto, age-se.

Não é o caso de se descartar o processo de reflexão como uma atitude inválida no modo de atuar; apenas que, por falta de uma comprovação efetiva, correta e esclarecida, procede-se impulsionados por uma “espécie de aposta”.

Neste sentido, mesmo as ações testadas, pesquisadas e tidas como pré-avaliadas, no campo educacional, não possuem segurança de que se consiga atingir os objetivos propostos.

Compreende-se que o processo educacional tem como uma das finalidades precípuas a formação dos indivíduos para participarem, dentro de condutas aceitas e/ou acordadas, das responsabilidades da vida comum, dentro de uma dada sociedade.

Portanto, nesse processo, por tratar-se de pessoas, de indivíduos, cada ação terá uma resposta pessoal, particular, contrariando, em larga escala, as soluções concebidas *a priori*. Dessa forma, as demandas empreendidas pertencem a um conjunto de ações probabilísticas ou pré-ações ou intenções (imaginadas, ativadas, praticadas) que se utiliza para pôr em movimento e em consecução um plano pré-estabelecido, estruturado, discutido ou acordado, com a finalidade de

realizar, alcançar e/ou atingir objetivos desejados, esperados, determinados. (MATUS, 1991, p.3)

Circunscrevem-se, nesse sentido, as atividades da gestão escolar, as de planejamento e, em especial, as do planejamento escolar, que serão explicitadas a seguir.

1.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Muitos autores que escrevem obras sobre metodologia científica, construção do saber, métodos de pesquisa e outros rótulos para o gênero são unânimes em afirmar que definir, radicalmente, um conceito para pesquisa não é tarefa simples. Existem tendências e enfoques que não são objetos para os estudos aqui propostos.

Coexistem, nos meios acadêmicos e científicos, posicionamentos conflitantes e posicionamentos complementares, mas, também, muita polêmica, principalmente quanto aos destinos dos trabalhos científicos.

Não é intenção de este estudo deter-se no mérito se o propósito das pesquisas é a teoria, ou se sua finalidade é solucionar problemas humanos e/ou técnicos ou, ainda, aperfeiçoar práticas estabelecidas; para o cumprimento deste estudo, emprestou-se um enunciado coletado por Salomon (2000, p.123), que transmite uma possibilidade plausível para o significado de pesquisa:

pesquisa é simplesmente uma sistemática e refinada técnica de pensar, que emprega ferramentas, instrumentos e procedimentos especiais com objetivos de obter uma solução mais adequada de um problema do que seria possível com os meios comuns.

Considera-se que, sem a adoção de uma forma “sistemática e refinada” de olhar para os fenômenos que causam interesse, sem a utilização de “ferramentas, instrumentos e procedimentos” corretos e adequados, tudo o que se possa produzir permanecerá no campo do senso comum, da curiosidade natural do ser humano em incrementar e manter o significado e as conseqüências do seu cotidiano.

A partir dessas observações, é possível perceber que *“a pesquisa científica passa a ter um sentido bem mais abrangente, com diversas expressões e diversos modos de concreção”*. (SALOMON, 2000, p.146)

A opção por um tratamento mais apurado para o conhecimento de determinados temas, assuntos ou problemas, tem um sentido de solidez, amplitude e certezas. Não a certeza com o sentido de sentimento absoluto sobre qualquer coisa, mas no sentido de possibilidades, potencialidades ou de algo factível. No seu limiar semântico, dir-se-ia: no sentido da utopia.

Convém sugerir, outrossim, que o próprio aperfeiçoamento do conhecimento científico

apresenta-se como um fenômeno com múltiplas faces. Sua constituição pode manifestar-se de uma forma endógena, voltada para as particularidades e interesses próprios do fazer científico, ou pode apresentar-se de um modo exógeno, preocupado com a visibilidade, transparência e divulgação de suas descobertas.

Nas observações de Salomon (2000, p.146/147), percebe-se que

a ciência como processo operacionalmente identifica-se com a própria pesquisa. Compreende todas as atividades vivas dos pesquisadores e cientistas enquanto envolvidos em seus projetos e programas de estudo com o objetivo de descobrir e fazer avançar o conhecimento científico. (...) A ciência como produto refere-se ao resultado desse processo. São as comunicações das descobertas e das invenções científicas, os relatórios de pesquisa, os informes científicos e técnicos. Encontram-se nos bancos de dados, nos arquivos, nos anuários, (...) constituem o que modernamente se consagrou chamar de documentação científica.

Neste trabalho, procurarei seguir algumas indicações e vestígios na tentativa de buscar alguma informação latente, oculta ou incógnita nas anotações e apontamentos de outros pesquisadores, que, de outra maneira, pretensiosamente expondo, restariam recolhidos nas prateleiras das bibliotecas universitárias à espera de outras apreciações devidas.

À guisa de esclarecimentos, Salomon (2000, p.149) argumenta que *“pesquisar é buscar novos conhecimentos científicos, por mais modestos que sejam. A pista científica é com efeito o conjunto de indícios ou sinais que podem conduzir à averiguação do novo no mundo do saber”*.

1.7 O PROBLEMA

Há mais de trinta anos, meu objeto de trabalho, de convivência diária, de expectativa profissional, de relações interpessoais é a Educação.

Ocupando atualmente o cargo de Supervisor de Ensino da Rede Pública Estadual de São Paulo, praticamente, percorri todos os postos de serviço existentes na carreira do Magistério: professor, vice-diretor, diretor, supervisor e, ocasionalmente, em substituição, dirigente regional.

Intrigava-me a observação de que, muitas vezes, para se conseguir um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem, bastavam algumas doses de bom senso, comprometimento e responsabilidade nas ações empreendidas.

Neste caminho, todos os envolvidos nas atividades educacionais que compõem o cotidiano escolar carregam a marca do dever de ofício.

No seio de um trabalho imprescindível e fundamental para o desenvolvimento pessoal e comunitário de todas as pessoas, nos tempos atuais, a atitude de ir à busca das soluções para os problemas

detectados é função precípua de cada integrante do sistema educacional.

Transformar as dúvidas e inquietações do dia-a-dia em respostas abalizadas, genuínas e inequívocas pode ser uma solução para os problemas apresentados. Um dos caminhos possíveis é a produção de estudos sérios, cuidadosos, científicos. Desenvolver e apresentar pesquisas científicas.

Neste sentido, um ponto que sempre me intrigou foi a pouca atenção, negligência ou, mesmo, descaso, que, de forma geral, as escolas, seus gestores, professores e comunidade têm para com o planejamento das atividades escolares.

Entre todas as empreitadas desenvolvidas, sempre me pareceu que os benefícios advindos de um planejamento bem feito, com a inclusão dos elementos certos e necessários, poderiam resultar em um bom trabalho ao final do processo educacional desenvolvido.

O ponto fulcral dessa questão – planejamento escolar – repousa, inequivocamente, na participação dos agentes envolvidos com muita dose de comprometimento e responsabilidade.

Via-de-regra, como levantado em minha pesquisa de mestrado, percebe-se que:

- a) nas escolas prevalece uma cultura organizacional excessivamente técnica/burocrática que se constituiu de modo centralizado (na equipe de Direção/Coordenação) na execução e formulação de políticas e ações, que, inevitavelmente, reflete-se nos “*modus operandis*” concretizados no processo de planejamento. As opiniões técnicas e/ou administrativas predominam e as limitações impostas à participação da comunidade intra e extra-escolar terminam por influir no compromisso, interesse e responsabilidade pelo sucesso das políticas, planos e programas didáticos, metodológicos e educacionais;
- b) a participação nas atividades, debates, reflexões e todo e qualquer evento que aconteça durante o processo de planejamento, não ocorre de uma forma real, simpática e voluntária. (...) As realizações, nesse interstício, são meras formalidades, que se executam para eximir-se de prováveis problemas e contratempos. (...) A participação efetiva e responsável não significa, tão somente, a realização e/ou operacionalização do processo de planejamento, mas, muito mais, a sustentação e manutenção das decisões firmadas;
- c) de nada adianta se todo o processo significar tão somente um procedimento formal como resposta a exigências legais e normatizadoras sem o reflexo prático de sua aplicabilidade. O sucesso só é produzido se as ações decorrentes das resoluções projetadas forem realizadas por vontade e envolvimento próprios, sem a força ou autoritarismo dos “líderes” para que se cumpra o planejado, o que significa livre-arbítrio e não exigência legal;
- d) não encontramos evidências de que as etapas naturais de todo o desenvolvimento

pedagógico, das fases preparatórias para o início do ano letivo, foram efetivadas. As poucas referências encontradas sobre o tema (Planejamento/Plano Escolar) foram os registros de atas, minimamente elaboradas e, provavelmente, para cumprimento de imposições legais; (MAUÁ JÚNIOR, 2003, p.126/130)

Para continuar as análises e os estudos de aprofundamento do tema, foi proposta a seguinte questão para pesquisa:

O que tem sido produzido pelos pesquisadores e estudiosos do assunto (Planejamento Escolar), em algumas Universidades do Estado de São Paulo (USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar, PUCSP, PUCAMP), no formato de TESES e DISSERTAÇÕES, no período regido pelas Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96 ?

Na realidade, o que se pretendia era encetar uma pesquisa em moldes similares ao “ESTADO DA ARTE”, sobre o tema “Planejamento Escolar”, nas condições expressas no corpo do problema acima citado.

Especificamente para este caso, entende-se que não existe uma hipótese a ser comprovada. Busca-se verificar e analisar a produção científica e acadêmica sobre o assunto e em que bases e pressupostos essas produções foram defendidas e publicadas.

Trata-se de uma pesquisa que demandou uma abordagem qualitativa, no sentido de que alguns dados colhidos foram submetidos a determinados tratamentos estatísticos para elucidação de informações e outros dados tiveram uma análise de seu conteúdo e contexto para a melhor equalização de suas substâncias.

A partir do universo das amostras determinadas, procurei um procedimento técnico compatível com as pesquisas descritivas documentais/bibliográficas, pois elas têm como fundamento descrever as características e relevâncias de determinada amostra conceitual.

Seu substrato documental/bibliográfico se dá por razões classificatórias que, segundo Gil (2002, p.46/47),

nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultadas nas pesquisas documentais (...) pode ser tratada como fontes bibliográficas. Neste sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura. (...) Algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema.

Além da visão expressa acima, auxilia a justificativa dessa opção metodológica o

entendimento de Carvalho (1994, p.120), para a qual, *“os textos teóricos são as obras que expressam um conhecimento do mundo e se diferenciam de outras expressões simbólicas, e mesmo de outras expressões do conhecimento, à medida que são sistematizados, organizados, metódicos”*.

Deste ponto, o trabalho está por fazer.

1.8 O UNIVERSO DA PESQUISA

Com base na própria intenção deste estudo, e fiel ao objetivo de realizar um levantamento das obras que trataram do tema “planejamento escolar”, o universo a ser pesquisado é o composto de dissertações e teses acadêmico-científicas, defendidas nas universidades eleitas.

A escolha das instituições universitárias procurou lastrear-se em critérios de relevância, distinção e credibilidade consensuais entre as possibilidades existentes.

Para a tarefa empreendida neste estudo, então, foram escolhidas para gerar o material necessário para a pesquisa, as seguintes universidades (sem qualquer ordem de prevalência):

QUADRO 01: Instituições pesquisadas:

INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE
Universidade de São Paulo - USP	São Paulo
Universidade Estadual Paulista - UNESP	Araraquara
Universidade Estadual Paulista - UNESP	Marília
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	São Carlos
Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo- PUCSP	São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCAMP	Campinas

Estas universidades, indicadas para a pesquisa, estão fortemente estruturadas no cenário educacional do Estado, com larga tradição em cursos de pós-graduação, com excelentes

classificações no “*ranking*” das melhores instituições para se estudar. Seu grau de excelência pode ser verificado pelo volume de trabalhos produzidos e pela consideração de qualidade entre os meios acadêmicos, traduzidos em informações dispostas no quadro a seguir.

QUADRO 02: Indicação dos conceitos e início de cada programa:

INSTITUIÇÃO	Conceito Mestrado	Início do Programa	Conceito Doutorado	Início do Programa
Universidade de São Paulo – USP	6	1971	6	1978
Pontif. Univ. Católica de S.P– PUCSP	5	1975	5	1990
Univ. Est. de Campinas – UNICAMP	5	1975	5	1980
Univ. Fed. de São Carlos – UFSCAR	5	1976	5	1991
Univ. Est. Paulista – UNESP/Marília	5	1988	5	1993
Univ. Est. Paulista – UNESP/Araraq.	5	1997	5	1997
Pontif. Univ. Católica de Campinas	3	1990	-	-

Fonte: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Para a obtenção dessa amostra, além dos argumentos citados, pesou, também, a tradição na área educacional. Muitos outros estabelecimentos de ensino superior são referências e denotam excelência em outras áreas do conhecimento. Presume-se, entretanto, que no campo educacional, na produção de conhecimentos representativos, inovadores e relevantes, as escolhidas traduzem um consenso sólido de qualidade e pertinência.

De qualquer maneira, trata-se de um recorte entre as possibilidades disponíveis, o que não invalida a proposta aventada. É uma amostragem “*não-probabilística*”, do tipo denominado “*amostragem por conveniência*”, que, de acordo com Appolinário (2006, p.130), define um tipo “*no qual os sujeitos são escolhidos para compor a amostra de acordo com a conveniência ou facilidade do pesquisador*”.

Definidas as instituições que foram o alvo da pesquisa, o passo seguinte é explicitar o trabalho a ser realizado com as unidades observacionais, ou seja, as Dissertações e Teses, que, de alguma maneira, tenham abordado a questão do “Planejamento Escolar”, em seu texto.

1.9 OS “SUJEITOS” DA PESQUISA

Quando iniciei a atividade de colher material para dar continuidade ao proposto nesta pesquisa, deparei com uma dificuldade momentânea: o uso da internet para chegarmos às fontes.

O que parecia inicialmente uma facilidade de acesso aos materiais necessários, mostrou-se um empecilho razoável. A maioria dos textos, de fato quase a totalidade deles, não se encontrava disponível nos sítios das instituições, utilizados para a consulta pública.

Essa tarefa de organizar os documentos acadêmicos e/ou científicos para uso e consultas, via meios eletrônicos, encontrava-se em início de operacionalização em várias das universidades escolhidas. Em quase todas, o processo de digitalização de suas obras ainda principiava como projeto para a construção de uma biblioteca virtual. Quando existia a condição de acesso, esbarrei na pequena quantidade de títulos disponíveis, o que não garantia a segurança de uma amostra de qualidade.

Por esse motivo, a solução encontrada e exequível foi realizar as consultas nas próprias bibliotecas de cada unidade. Nesses locais, os documentos já se encontravam em condições de consulta nos terminais de computador. Com exceção da UNICAMP, cujos trabalhos, além da base computacional, constam de catálogos especiais com todas as dissertações e teses defendidas na instituição, desde sua primeira defesa, as demais consultas foram realizadas “*in locus*”, pelo uso de meios eletrônicos.

A primeira abordagem da busca acontecia em função do próprio objeto de pesquisa: “planejamento escolar”. A resposta digital, invariavelmente, era a negação do pedido ou mesmo a escassez de obras sobre o tema.

Após uma combinação que envolvia a verificação do título, do assunto, das palavras-chave e a leitura do resumo, decidia se a dissertação/tese em pauta, **deveria** ser avaliada por inteiro, apenas em algumas partes ou se **poderia** ser descartada, por não compartilhar os objetivos deste trabalho de pesquisa.

À guisa de esclarecimento, convém citar que as etapas iniciais para a consulta do material supostamente servível, foram percorridas na seguinte seqüência:

1. A primeira iniciativa era em torno do objeto de estudo propriamente dito. A consulta aos arquivos (impressos ou digitais) procurava pelo assunto: “planejamento escolar”;
2. Inconvenientemente, de modo geral, as bibliotecas não acusavam qualquer trabalho com essa temática. Então, tomava uma segunda medida: procurava por quaisquer outros adjetivos ligados à área da Educação, como por exemplo: “planejamento

educacional”, “planejamento participativo”, “planejamento curricular”, etc. Encontrando a obra, percorria o mesmo itinerário comentado anteriormente: verificação do título, observação do assunto, leitura do resumo, palavras-chaves, linha de pesquisa, etc. Caso a busca ainda permanecesse nula e/ou incompleta, acionava o passo seguinte.

3. Solicitava os trabalhos em áreas de maior abrangência: “Administração ou Gestão Escolar”. Em seguida trilhava a mesma rotina de procura: resumo, palavras-chaves, linhas de pesquisa, orientador(a), etc.

4. Finalizada essa tarefa inicial de identificar as possíveis dissertações e teses afetas ao tema, cumpria a missão de entabular uma leitura exploratória, que, na visão de Gil (2002, p.77), *“é uma consulta do material bibliográfico que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”*. Concluído esse estágio, os trabalhos percebidos como interessantes, relevantes ou imprescindíveis foram separados e, assim, iniciado outro momento da pesquisa.

5. A última etapa das atividades de coleta e exploração inicial das amostras terminava com a leitura seletiva dos exemplares obtidos. Esta ação presta-se *“à determinação do material que de fato interessa à pesquisa. Para tanto é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto”*. (GIL, 2002, p.78)

Essa trajetória foi levada a efeito em todas as universidades que fizeram parte da pesquisa, onde o processo de consulta às obras do acervo estava disponível por meio de intervenções eletrônicas e/ou virtuais no sistema computadorizado.

Como citado anteriormente, apenas na UNICAMP utilizei, para consulta, seus catálogos de dissertações e teses, onde constam todos os trabalhos concluídos na instituição desde a primeira defesa.

Finalizada essa etapa inicial de coleta de material para a produção deste estudo, foi contabilizado um total de 61 dissertações e teses que compõem o universo a ser explorado na pesquisa.

Esse material pode ser apresentado dentro da seguinte conformidade:

QUADRO 03: Distribuição e porcentagem dos trabalhos pesquisados:

INSTITUIÇÃO	D	T	TOTAL	%
UNICAMP	13	14	27	44,26

USP	07	04	11	18,03
PUC-SP	08	06	14	22,95
UNESP – Marília	04	--	04	6,55
UFSCar	02	--	02	3,27
PUC-CAMP	02	--	02	3,27
UNESP – Araraquara	01	--	01	1,63
T O T A I S	37	24	61	100,0

Os dados demonstrados no Quadro 03 indicam uma prevalência da UNICAMP sobre as demais em número de trabalhos selecionados, entretanto, conforme salientado anteriormente, essas obras foram escolhidas em função da primeira etapa da pesquisa, o que não significa que preencham as condições necessárias para a continuidade deste estudo.

As dissertações e teses constantes do Quadro 03, ainda estão em estado bruto, no âmbito das fases desta pesquisa. Uma listagem constando maiores informações sobre cada uma (autoria, título, ano de defesa, instituição,...) estão à disposição do leitor no apêndice deste trabalho.

O Quadro 04, a seguir, fornece informações sobre a data de defesa dos estudos selecionados, e sua correlação com os períodos de vigência das Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96, conforme a problemática apresentada para esta pesquisa.

Sua finalidade primordial era verificar o conteúdo dos trabalhos defendidos durante o período de constância de cada uma das Leis da Educação Nacional, e suas percepções sobre o tema em questão.

QUADRO 04: Distribuição dos trabalhos pelas Leis e seus respectivos períodos de abrangência:

INSTITUIÇÃO	Lei nº 4.024/61 1961 a 1970	Lei nº 5.692/71 1971 a 1996	Lei nº 9.394/96 1997 a 2005
UNICAMP	-----	16	11
USP	-----	08	03

PUC-SP	-----	06	08
PUC-Camp	-----	----	02
UFSCar	-----	02	----
UNESP – Marília	-----	----	04
UNESP – Araraq.	-----	----	01
T O T A I S	00	32	29

Considerando-se que o interesse desta pesquisa abrange a escola pública paulista, especialmente em suas modalidades de ensino fundamental e médio, a distribuição dos períodos indicados no quadro acima tem uma finalidade eminentemente didática já que, formalmente, a Lei nº 4.024/61 foi revogada, plenamente, pela Lei nº 9.394/96 e, parcialmente, pela Lei nº 5.692/71, que não se configurou como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devido ao seu caráter restritivo às modalidades referenciadas.

Observando-se as considerações acima, os dados indicados no quadro 04 vêm apontar para algumas inferências sugestivas:

a) No período de vigência da Lei nº 4.024/61, as universidades engatinhavam na produção em grande escala de dissertações e teses. Seus cursos de pós-graduação eram incipientes e, portanto, com reduzido número de participantes.

O tópico “planejamento escolar” não se constituía como um tema atraente ou mesmo preocupante entre as prioridades das questões educacionais e escolares, haja vista a própria ausência deste procedimento entre os educadores e as unidades escolares da época. Praticamente tudo vinha pronto das instâncias e órgãos superiores, pouco restando às bases para ser concretizado, o que, provavelmente, não gerava curiosidade ou motivação para seu aprofundamento.

b) A quantidade de trabalhos publicados sob a constância da Lei nº 5.692/71 apresenta-se como a maior parcela entre os analisados, muito provavelmente devido a dois fatores: a maior abrangência do período – 25 anos – e a atenção devida ao novo elemento que surgia no panorama educacional – o planejamento. Convém lembrar que a partir de 1970, no Estado de São Paulo, por meio de Decretos e Resoluções, iniciava-se a programação obrigatória dos períodos reservados aos processos de planejamento escolar, no conjunto das atividades a serem desenvolvidas nas escolas e constantes dos calendários de procedimentos anuais.

c) A coluna referente à Lei nº 9.394/96 indica até o ano de 2005, um volume de vinte e nove dissertações e teses defendidas em um período de oito anos. Comparados com a época anterior, significa, praticamente, três vezes menos tempo de existência, mas o volume de trabalhos defendidos representa um montante quase idêntico em relação aos produzidos sob a Lei nº 5.692/71. É possível perceber, a partir desses dados que, proporcionalmente, a quantidade de estudos na área educacional e em linhas de pesquisa que se aproximam do tema “planejamento”, tende a aumentar. Também é de fácil constatação que a procura por cursos de pós-graduação no país e no Estado tem demonstrado um crescimento a patamares mais significativos, o que, certamente, acarretará um acréscimo de obras publicadas dentro dos próximos anos.

Capítulo II

2. O FOCO NO PLANEJAMENTO

2.1 PLANEJAMENTO ESCOLAR : DEFINIR POR ONDE IR

Aqui e agora. É neste universo – histórico/geográfico/temporal – que o planejamento demonstra sua primazia como elemento catalisador de abstrações humanas, onde as circunstâncias, nas quais afloram as possibilidades de entendimentos, são colhidas e ampliadas no trato das questões postas. Nestas contingências fica inequívoca a expressão de Arendt (1997, p.192), ao analisar a “condição humana”, de que *“na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais, e assim apresentam-se ao mundo humano.”*

Na realidade, o ato conjunto de planejar propicia um encontro no qual quem participa exerce

o que é mais humano no homem: a condição de dialogar, de expor idéias e ideais, de tratar do presente, como ato que se desenvolve e do futuro, como projeção do que se deseja. Essa é, de fato, a contingência que destaca o ser humano do âmbito zoológico, hipótese por meio da qual instaura-se a possibilidade de relacionamento entre os iguais e os diferentes, *“no simples gozo da convivência humana”*, sem as pesadas características do labor ou do trabalho.

Particularmente, é correto dizer que o Planejamento Escolar pode ser entendido como um processo contínuo e sistemático de reflexão, decisão, ação e revisão, realizado pela comunidade de uma escola. Ele existe para fazer frente aos problemas que a realidade educacional apresenta, orientado pelas crenças e valores adotados por quem se compromete nessa empreitada.

Este modelo de planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício da ação – reflexão – ação, que exprime a sua especificidade renovadora, seu caráter inovador e recorrente.

Como processo dinâmico, deve expressar uma natureza coletiva e participativa, isto é, a comunidade escolar identifica os problemas de ensino, de aprendizagem, de relacionamentos, etc., pesquisa suas raízes e propõe formas para a superação dos mesmos.

Em uma análise crítica e pertinente, Vianna (1994, p.8) constata que *“o planejamento escolar está quase sempre desvinculado da realidade pessoal e social da escola, sem nenhum tipo de pesquisa prévia, de sondagem de aptidões ou necessidades”*.

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

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

Portanto, enquanto o Planejamento caracteriza-se pela reflexão contínua sobre a prática pedagógica do cotidiano, o Plano Escolar deve constituir-se na formalização dos diferentes momentos desse processo. E, se o Planejamento exige alguma formação dos envolvidos para se ter claro o significado técnico-político da educação escolar, além do papel de cada um no bojo desse sistema, a elaboração e a execução do Plano Escolar exige competência técnica, um “saber técnico”, que implica em acompanhamento e avaliação das ações previstas e determinadas, em harmonia com a legislação e decisões que estruturam e determinam a organização e o funcionamento das escolas, bem como sua legítima aspiração por uma autonomia institucional.

Estabelecendo-se o Planejamento como a etapa inicial de um processo de discussões,

debates, propostas e tomada de decisões sobre o cotidiano e a realidade da escola, o Plano Escolar estrutura-se como um documento resultante dessa reflexão sobre a realidade definida.

O Plano Escolar constitui-se, basicamente, na expressão objetiva das intenções e decisões da comunidade escolar, com vistas ao que se pretende realizar, com que finalidade, num determinado período de tempo. Em decorrência, a importância do Plano Escolar na produção de uma educação de qualidade torna-se evidente e esperada.

Celebram-se, então, a partir daí, as condições para a instituição de uma utopia escolar.

2.2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

Com todos os avanços tecnológicos alcançados pela sociedade atual, com todas as importantes descobertas nos vários ramos das atividades científicas e tudo o mais que se disponha a deixar-se iluminar pelos aparatos eletrônicos que rastreiam e esmiúçam cada átomo do universo possível, parece plausível admitir que os seres humanos, desde há muito, interessam-se e praticam alguma forma de organização e/ou administração e, conseqüentemente, de planejamento.

Richard Donkin (2003, p.5) aponta para várias descobertas arqueológicas que indicam o provável estágio de algumas civilizações. Entre elas destaca que

algumas das evidências mais persuasivas de um trabalho altamente elaborado, datando de cerca de meio milhão de anos atrás, foram descobertas em pedreiras na vila de Boxgrove, em West Sussex, no Reino Unido. Lá, arqueólogos desenterraram oitocentas machadinhas de pedra. Algumas haviam sido fabricadas com perícia e outras, como aponta Nick Ashton, um especialista em ferramentas de pedra do Museu Britânico, não eram tão bem-feitas, “como se peritos e iniciantes trabalhassem lado a lado”.

A observação traz alguma luz à forma de se encarar os processos de “trabalho” e as possíveis relações interpessoais, na forma como ocorreram, diferentemente da maneira que se apresenta na maioria dos livros sobre a história da humanidade.

Buscando resquícios de algum processo de planejamento, mesmo que elementar, pode-se inferir que se havia uma relação para a consecução de tantas peças (800) e as suas naturezas (perfeitas e não tão perfeitas) quanto as obtidas, é possível, também, que devesse existir algum rudimento de administração (quem ensina e quem aprende) e de planificação (tipos e quantidades) entre aqueles nossos ancestrais.

Segundo o livro “Planejamento da Educação: um levantamento mundial de problemas e prospectivas”, que compila “Conferências Promovidas pela UNESCO” – Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –, sem autoria declarada, (1975, p.3), *“há vinte e cinco séculos, Esparta instituía um sistema educacional com exata adequação a objetivos militares, sociais e econômicos precisamente definidos”*.

A obra alude, inclusive, aos escritos de Platão, em “A República”, esclarecendo que o mesmo *“propunha um plano destinado a colocar a escola a serviço da sociedade”*. (opus cit., p.4) Cita, também, outros povos e civilizações que utilizaram de alguma espécie de atividade que, hoje, poderíamos descrever como planejamento, tais como a China, durante a dinastia dos Han, e o Peru, dos Incas, além de *“muitas outras civilizações”* que *“tiveram, com maior ou menor rigor, seus planos de educação.”* (opus cit., p.4)

A obra da UNESCO (1975, p.4) confirma em seu texto que *“é nas épocas de grandes mudanças intelectuais e sociais que se desenvolve particular interesse pelo planejamento da educação”* descrevendo que

na Renascença, John Knox delineou um sistema nacional de educação que prometia conduzir a Escócia ao bem-estar espiritual e material; Comenius traçou as grandes linhas de um plano de organização e administração escolares destinado a favorecer a conquista da unidade nacional. (...) o “Plano de uma Universidade para o Governo da Rússia”, preparado por Diderot a pedido de Catarina II. Na mesma época, Adam Smith e vários outros economistas acentuaram as relações existentes entre a educação e a economia.

Torna-se patente, então, que em meio as atividades desenvolvidas pelos homens no âmbito de cada sociedade, historicamente situada, é viável encontrarmos indícios vigorosos de elementos de planejamento e, por conseguinte, de administração dos atos futuros.

Dentre as inúmeras informações que apresenta, o estudo da UNESCO confirma que a intensificação do ato de planejar, tal como o entendemos hoje e que pode ser traduzido como a *“definição sistemática de objetivos e avaliações das diversas alternativas no emprego dos recursos disponíveis, por meio de técnicas especializadas, visando a coordenar o desenvolvimento da educação”*, (opus cit., p.4), é, na verdade, de um conceito recente.

Seu texto indica que *“a primeira tentativa sistemática de planejamento educacional remonta a 1923, data do primeiro plano quinquenal da URSS. Tece, completando a referência, que “é incontestável que foi graças ao planejamento que este país, com 2/3 de sua população ainda de analfabetos em 1913, hoje se coloca entre as nações de maior desenvolvimento educacional”*. (opus cit., p.4)

Com base no sucesso russo, as demais nações perceberam o valor de se preocuparem mais detidamente com as questões envolvendo a educação. Em pouco tempo, os países mais desenvolvidos lançaram mão de vários planos educacionais, entre eles a França (1929), os Estados Unidos (1933), a Suíça (1941) e, até mesmo, Porto Rico (1942).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a necessidade de investimentos na área educacional tornou-se um fator decisivo para o desenvolvimento de muitas nações. Conseqüentemente, o planejamento educacional foi adotado como regra e como norma e, de certa forma, passou a fazer parte integrante dos vários planos nacionais. Têm início os ciclos das grandes conferências

internacionais e regionais, promovidas pela UNESCO.

Na América Latina,

a primeira destas grandes conferências foi o Seminário Interamericano sobre o Planejamento Global da Educação (Washington, junho de 1958), organizado conjuntamente pela Unesco e pela Organização dos Estados Americanos. (...) Marcou a inserção do planejamento no quadro de Projeto Maior de Expansão e Aperfeiçoamento do Ensino Primário na América Latina. (opus cit., p.6)

Para atender a grande demanda por informações e formação de elementos capacitados para tratar do “novo” assunto, a UNESCO procurou aparelhar-se objetivando assistir os países requerentes.

Para tanto,

em 1961, criou-se uma seção de planejamento educacional dentro do Departamento de Educação; em 1964, transformou-se no Escritório de Planejamento e Financiamento da Educação e, em 1967, no Departamento de Planejamento e Financiamento da Educação. (...) Com efeito, o processo de planejamento exige trabalho especializado e logo se percebeu que, por um lado, a maioria dos países interessados não dispunha do pessoal qualificado necessário e que, por outro, a própria metodologia do planejamento ainda se achava demasiado imperfeita. (opus cit. P.10/11)

De forma geral, os progressos no campo do planejamento educacional evoluíram de maneira mais rápida nos países mais desenvolvidos e industrializados e mais lentamente, e bem mais tarde, nos países, então, denominados de terceiro mundo.

Conforme indicam os estudos de Gentilini (1999, p.49),

entre 1950 e 1980, a América Latina registrou mudanças profundas, resultantes da penetração de formas capitalistas de produção e de modernização de suas estruturas econômicas e sociais. (...) O planejamento estatal, com a missão de efetuar a coordenação/regulação das atividades econômicas, foi adotado por governos de diferentes orientações políticas e ideológicas.

Juntando-se a toda essa movimentação de parâmetros políticos e sociais, a ONU (Organizações das Nações Unidas) cria, em 1947, a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, um órgão de estrutura e características eminentemente técnicas, para alavancar o processo econômico latino-americano.

Gentilini (1999, p.50), ao pesquisar o papel protagonista do Estado, de países do Terceiro Mundo, em suas tentativas de alcançarem os níveis de desenvolvimento semelhantes aos países do Primeiro Mundo, verifica que “o ***‘estruturalismo cepalino’***, defendia uma forte intervenção estatal para conduzir o desenvolvimento econômico, através do planejamento e da regulação econômica. (grifos do autor)

Nesta linha de observações, o economista e emérito professor Celso Lafer, citado por Padilha (1998, p.99) entende que,

a primeira experiência de planejamento governamental no Brasil foi a executada pelo Governo Kubitschek com o seu Plano de Metas (1956-1961). Antes disso, os chamados planos que se sucederam desde 1940 foram, segundo Lafer, antes propostas, diagnósticos e tentativas de

racionalização do orçamento. (...) no referido Plano, a educação era a meta número 30 e que, segundo R. Moreira (1989), pode-se dizer que o setor de educação entrou no conjunto pressionado pela compreensão de que a falta de recursos humanos qualificados poderia ser um dos pontos de estrangulamento do desenvolvimento industrial previsto.

Quanto ao mérito da época correta em que as ações respaldadas por um processo de planejamento se instalaram em nosso país, existem muitas divergências e controvérsias, dependendo da forma como cada pesquisador percebe o fenômeno.

Biagioni (1985, p.20) indica, explicitamente, em seus apontamentos que *“em 1948 foi elaborado o ‘Plano Salte’ para o governo do General Dutra. Entre 1951/1953, uma comissão mista Brasil/Estados Unidos elaborou o ‘Plano de Desenvolvimento’ para o governo Getúlio Vargas.”* À guisa de esclarecimentos, o termo SALTE, do referido plano de governo significa a sigla formada pelas iniciais das saúde, alimentação, transporte e energia.

Fica evidente, portanto, que não existiu um marco inequívoco e expressivo que pudesse ser tomado com categórica segurança e convicção, quanto à data correta do uso da expressão ou do processo de planejamento no Brasil.

No âmbito educacional, em torno desse período aludido, após um longo tempo de discussões e debates acalorados, de manobras políticas e manipulações legais, o governo federal promulga a Lei nº 4.024/61, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a qual *“faz pela primeira vez, referência à formulação de um plano nacional de educação, mas em 1962, elaborou-se um plano que era apenas, basicamente, um conjunto de metas quantitativas a serem alcançadas num prazo de 8 anos”.* (PADILHA, 1998, p.100)

Num espaço de tempo em que, para determinadas ações ou empreendimentos – tais como as atividades de planejamento – a avaliação de sucesso ou fracasso de sua aplicabilidade não pode ser total e plenamente verificada ou corroborada,

o Planejamento Educacional no Brasil teve sua credibilidade abalada pelo Movimento de 64. Com efeito, os militares, ao tomarem o poder, passaram a ver em cada professor e em cada especialista de educação, um inimigo em potencial, que deveria ser mantido sob estrito controle e rigorosa vigilância. (...) Num regime político de contenção, o Planejamento passa ser a bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo. (GARCIA, 2003, P.40/41)

Conseqüentemente, no bojo do processo político vigente durante o período de domínio dos militares, toda a estrutura política, cultural e social do país centralizou seu foco de atuação em *“uma tecnocracia que, munida de sofisticados instrumentos de planejamento, logrou racionalizar a administração pública brasileira sobre patamares voltados para o atendimento da área econômica.”* (MARTINS, 1996, p.5)

Por essa via de entendimento, aliada ao fator cultural de um povo colonizado de forma radical e impositiva, que, de certa forma, permanece mantendo muitas de suas características domesticadas, é possível conjecturar algumas das prováveis razões pelas quais as atividades de planejamento,

entre nós, e, principalmente, no âmbito educacional, não foram devidamente credenciadas ou valorizadas.

Nas palavras de Andrade (1979, p.122/123)

o Brasil colonial e pós-colonial era uma “sociedade sem povo”; só senhores e escravos. (...) Tal contexto social não se compatibilizava com atitudes que constituem pré-requisito para uma mentalidade comprometida com o próprio destino, expressa em pensamento crítico que reflete, decide e participa. Pode-se mesmo considerar o planejamento, no que tem de essencial, com este compromisso. (...) é fácil comprovar que, inexistindo uma mentalidade de aceitação, a implantação de um processo de planejamento, na prática, pode ser muito desvirtuado.

Seria como entender que, o que necessita ser feito, alguém, certamente, irá fazê-lo. Para isso, existe uma matriz que se encarregará de analisar e estudar as estratégias e possibilidades e fornecerá todas as alternativas para as execuções de suas ordens. Todos os setores da vida cotidiana da colônia são pensados e decididos em outras paragens.

Restava-nos cumprir os mandados.

2.3 PLANEJAMENTO: NO INÍCIO, A PALAVRA

Pensar e fazer. Duas instâncias que subsistem e se complementam sem que se possa dizer afirmativamente em qual delas principiam, por excelência, as demais ações humanas derivadas. São gênese e resultado final da forma de agir, produzir e refletir entre as sociedades desenvolvidas.

Este fenômeno, que se apresenta uno e de característica contínua e incessante, na maior parte das vezes, sobrevive sob a interferência de vários estudiosos ou especialistas para que executem caminhos próprios, às vezes divergentes, em função de “necessidades” imperiosas e impostergáveis.

Muitas teorias e experiências se preocuparam em averiguar as melhores e mais rendosas formas de relacionamento conveniente entre esses dois momentos do ato de criar: o cogitar e o cumprir; o conceber e o conceder.

Apesar de tão intimamente ligados; o desenvolvimento das estruturas, o progresso das tecnologias e as novas modalidades de relações entre as pessoas e instrumentos especializaram de forma indubitável o processo de criação e separaram, peremptoriamente, as duas partes de uma condição única: o planejar e o executar. Caminham juntos, pois esta relação é constitutiva e complementar, como um círculo virtuoso, mas investidos de personalidades distintas.

Como objeto desse estudo, interessa, particularmente, aprofundar o conhecimento sobre alguns aspectos específicos do processo de planejamento.

Neste sentido, essa atividade mental, em si mesma abstrata, conjugada inicialmente ao ramo das operações quase que estritamente concretas, relativa à produção de bens e obras, refinou-se com os avanços filosóficos, científicos e acadêmicos, consolidando-se no corpo das teorias econômicas e administrativas.

Mesmo considerando que a atividade de se antecipar ao futuro para preparar a melhor ou a possível forma de se atingi-lo seja tão antiga quanto a própria humanidade, o surgimento e a disseminação do significado do ato e do processo de planejar é bem recente na história humana. Os textos e léxicos de língua portuguesa não fizeram qualquer referência à palavra planejamento até meados do Século XIX.

Vieira (2001, p.19/20), em um levantamento detalhado sobre o termo, constatou que

o Dicionário de Sinônimos, de Fonseca e Roquete, impresso em 1848, não agasalhou o verbo, substantivo ou adjetivo derivado de “plano”, com o sentido de liso. Na segunda metade deste mesmo século, o romancista e mestre da língua portuguesa, Camilo Castelo Branco (1825-1890), ao escrever o romance “Amor de Perdição”, deu origem ao verbo planizar, que jamais vingou. José Maria Latino Coelho (1825-1891), escritor, professor e político português, profundo conhecedor do latim e do grego, também não obteve êxito quando tentou extrair do adjetivo “plano” o verbo planear, mas ofereceu a Castilho a oportunidade de sugerir em seus escritos como sinônimo de planear, o verbo planejar e deste, vai se formar mais tarde, meio século depois, a palavra planejamento. O dicionário didático da língua inglesa, assinado pelo professor Leonel Villandro, deu equivalências ao termo “planning”, ingresso nos dicionários dos Estados Unidos da América em 1933 e Inglaterra em 1934, como sendo: “planejar, projetar, idear, tencionar, traçar plano, planta, diagrama”. Na 4ª edição do clássico dicionário de Cândido de Figueiredo, impresso em 1925, foram anotados, pela primeira vez, o verbo “planificar” e o substantivo “planificação”. Já em 1928, o dicionário enciclopédico luso brasileiro, de Jayme de Séguler, registra os verbos “planear” e “planificar”. Em plena metade do século XX, ou seja, em 1949, na 15ª edição do referido Cândido Figueiredo, novos derivados do arcaico “plano” (com sentido de liso, referido há cem anos, 1848, pelo dicionário de Fonseca e Roquete) são lembrados e anotados: planificar e planificável.

Ainda, nos dias de hoje, permanece uma dificuldade semântica para exprimir o termo “planejamento”. Os léxicos necessitam de alusões, referências e/ou conexões para poderem expressar, com uma margem segura e inteligível, seus vocábulos. A partir dessa constatação, é possível perceber que existe uma dificuldade intrínseca para dar uma conotação única e adequada à palavra.

As impertinências iniciam-se no bojo da própria língua portuguesa que se manifesta, em muitos casos, de forma diferenciada em suas expressões para Portugal e para o Brasil.

O verbo planejar e seu derivado, planejamento, é um caso em que se verifica essa duplicidade de grafia. O que para nós, brasileiros é planejar, para os portugueses é planear ou planificar. Em que pese possuírem a mesma significação para ambos os termos (tornar liso, corrigir uma superfície), na esfera das comunicações, podem ser considerados complicadores.

2.4 PLANEJAMENTO: NA CONTINUIDADE, O CONCEITO

Tratando, especificamente, do termo planejamento, é preciso definir que significado será considerado para seu entendimento.

O dicionário Melhoramentos indica seu sentido como: *“ato ou efeito de planejar; função ou serviço de preparação para o trabalho; plano de trabalho detalhado”*; o dicionário virtual Priberam, de Portugal, traz sua compreensão como: *“acção ou efeito de planejar ou de planificar; trabalho de preparação para qualquer empreendimento, no qual se estabelecem os objectivos, as etapas, os prazos e os meios para sua concretização; estabelecimento de um plano”*.

Pode-se tomar essas acepções como um conceito global e generalizado de planejamento, convenientes a alguns níveis de estudo.

A própria questão do significado do termo “conceito” implica um estudo pormenorizado a seu respeito.

Ausubel, citado por Souza (1994, p.27), interpreta conceito como sendo *“objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos essenciais e são designados numa determinada cultura por algum signo ou símbolo aceito”*.

No âmbito da abordagem Clássica, é possível entender o termo “conceito” como *“um conjunto de propriedades comuns a todos os elementos, exemplares de uma categoria”*. (SOUZA, 1994, p.42)

Porém, como anunciado anteriormente, ao se tentar estabelecer razões e ligações precisas e ajustadas, depara-se com uma série de implicações que necessitam ser explicitadas.

Souza (1994, p.83), referindo-se ao psicólogo Marvin Minsky, encontrou uma explicação para as dificuldades impostas aos pesquisadores quando buscam definir determinado conceito. Sua afirmação é de que

quase sempre forçar definições causa mais danos do que bem, quando o fazemos com relação a coisas que não compreendemos. Ademais, somente na Lógica e na Matemática as definições captam os conceitos na perfeição. As coisas com as quais lidamos na vida prática são, de um modo geral, complicadas demais para serem representadas com expressões claras e compactadas.

Pelo fato de na formação dos indivíduos concorrerem inúmeros elementos, ocorrências, ações, acontecimentos, conjunturas que os moldam de forma única e particular, ao produzir a idéia de um conceito, muitas possibilidades de significação podem aflorar em relação a outros indivíduos.

Por esse motivo, Souza (1994, p.84) entende que *“um conceito não tem definições únicas,*

restritas a um conjunto de significados. Ele é construído a partir de um feixe de relações entre diversos significados”.

Fortalecendo esta sua interpretação, Souza (1994, p.84) apóia-se, novamente, em Minsky para elucidá-la:

o segredo daquilo que qualquer coisa significa para nós, depende de como a ligamos a todas as outras coisas que sabemos. É por isso que é errado, quase sempre, procurar o **significado verdadeiro de qualquer coisa**. Uma coisa com apenas com um significado tem um significado qualquer.

A complexidade do tema é bastante ampla, o que ajuda muito compreender sua origem etimológica. Kfourri (2007, p2), aponta que *“a palavra ‘conceito’ vem da raiz latina con-cepio, formada pelo prefixo com, que significa junto, com o verbo cepio, cepire, que significa ‘agarrar’, ‘pegar’, de onde derivam palavras como catar e captar”.*

Desta forma, dar sentido a um conceito, que seja compreensível para os indivíduos a que se destina um texto ou mensagem, requer conhecimentos mais profundos do que a mera transmissão de “saberes” sobre um dado fenômeno. *“O conceito é precisamente o instrumento mental que deve permitir captar, ao mesmo tempo, uma palavra ou termo, a idéia ou intenção subentendida e a coisa real que lhes corresponde”.* (KFOURI, 2007, p.2)

Na busca de elucidar um termo que possa representar ou significar um conceito, há que se levar em conta a luta contínua com e pelas palavras que mais se amoldam ao sentido que lhes quer conceber.

É sempre uma tentativa e um desafio procurar predicados mais aproximados para elucidar o sentido de um conceito. Trata-se de uma batalha constante entre a língua e a lógica, e vice-versa.

Todavia, dada a profundidade e a complexidade da questão, ela ultrapassa o momento deste trabalho, mas não deixa de dar o devido mérito ou crédito para que outros pesquisadores possam dedicar-se a este tema.

É possível resumir, em função do explicitado acima, utilizando os entendimentos de Soares (2001, p.10) sobre o “Conceito e Sentido em Frege”, que

só a partir do contexto se pode entender o que é um conceito. Mas defini-lo é impossível. (...) O conceito é uma espécie de função, que se pode traduzir na respectiva expressão lógica na qual se mostram os lugares vazios, a ser preenchidos pelos argumentos da função. Tal como a função, o conceito não existe por si, é incompleto, só se pode objectivar quando preenchidos os lugares vazios com os objectos que caem sob esse conceito. Conceito e objecto constituem um todo real, completo.

Ante a constatação de que construir um conceito é uma empreitada suficientemente penosa para qualquer pesquisador e, tendo a incumbência de levar a cabo a tarefa iniciada, optei por aceitar como critério, para a concepção que será adotada do termo, o entendimento de Martinez e Lahore (1977. p.11), que pode ser assim explicitado:

Planejamento é um processo de previsão de necessidade e racionalização do emprego dos

meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Apesar de essa contribuição conceitual constituir-se em um texto de ampla abrangência e permitir utilização generalizada para inúmeros casos de planejamento, seu alcance é, ao mesmo tempo, denso e abrangente. Capta de maneira correta o que se procura praticar nas unidades escolares e permite, de forma plena e integral, estabelecer os parâmetros para a consecução destes estudos.

2.5 PLANEJAMENTO: UMA PROSPECÇÃO LEGAL

Para atingir de forma consistente os objetivos estipulados, é preciso eliminar possíveis ruídos na comunicação, representados por desvios no entendimento de que tipo de planejamento está-se referindo.

Nesta direção, é mister que se faça uma breve distinção entre os vários níveis de planejamento que é possível encontrar no âmbito da literatura especializada sobre Educação e sobre Educação Escolar, em particular.

Sem argumentar que aos níveis aqui explorados subjaz qualquer espécie de hierarquia, mas não descartando que existe uma ordem natural de precedência dessas modalidades em função das instâncias que as processam, desenvolveu-se um rol dos tipos e níveis de planejamento mais utilizados:

- a) **Planejamento Educacional** – também denominado Planejamento do Sistema de Educação, *“é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais”* (VASCONCELLOS, 2000. p.95);
- b) **Planejamento Escolar** ou **Planejamento da Escola** – *“atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”*. (LIBÂNEO, 2001. p.123);
- c) **Planejamento Curricular** – *“consiste na atividade em envolve as disciplinas com o objetivo de organizar um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, visando favorecer ao máximo o processo de ensino-*

aprendizagem”. (MARTINS, 1999, p.130)

d) **Planejamento de Ensino** – *“elaborado pelo professor e contempla os objetivos específicos, os tópicos de conhecimento relevantes, os procedimentos metodológicos e avaliatórios e os recursos e materiais didático-pedagógicos.”* (Secretaria de Educação de São Paulo, 1998. p.47).

Dos itens apresentados, interessa como objeto deste trabalho, definitivamente, o que se denomina de Planejamento Escolar e, especificamente, o que trata desse processo no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

No campo legislativo, as questões ligadas ao tema planejamento, tiveram um incremento substancial a partir do comando de Laudo Natel, eleito Vice-Governador de Adhemar de Barros, cassado em 1966. Em 19 de dezembro de 1966, como Governador, Laudo Natel faz publicar o Decreto nº 47.404, que aprovava as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal, com 212 artigos.

O documento traz em, seu Artigo 93, considerações a respeito de ações relacionadas à questão do planejamento. Seu texto sinaliza, na íntegra, que: *“as atividades extracurriculares, em conjunto, devem ser **planejadas** pelo Conselho de Professores, anualmente, no decorrer de março, não se permitindo a realização das que não estiverem no plano ou na revisão deste.”* (DECRETO nº 47.404/66)

Mesmo não se configurando como o processo de planejamento inicial, o artigo trata de atividades extracurriculares a serem examinadas durante o mês de março, mas indica, igualmente, a obrigatoriedade de seu planejamento.

Entre as incumbências atribuídas aos professores, o citado decreto determina, em seu Artigo 115, alínea “b”, que os docentes deverão *“participar das reuniões pedagógicas, dos trabalhos de planejamento do Curso e da avaliação dos seus resultados.”* (DECRETO nº 47.404/66)

Ao dispor sobre a organização didática para as unidades escolares, o Decreto nº 47.404/66, fixa no Artigo 116, que: *“anualmente, no mês de fevereiro, o diretor do Curso, com a colaboração dos professores dos diversos graus e dos professores dos cursos de ensino normal, elaborará o plano de trabalho escolar.”*

Com essa explicitação, o documento deixa claro que o termo planejamento ainda não é utilizado para designar o período de trabalho inicial, tal qual hoje se conhece. Esse processo apresenta sua denominação como “plano de trabalho escolar”.

Esta circunstância se verifica quando o decreto estabelece em seu Artigo 131, que especifica as atribuições do diretor, o item 3, que preceitua, entre outras ações, a de *“elaborar, juntamente com o Conselho de Professores, o plano de trabalho pedagógico e administrativo, para o ano seguinte, enviando-o, até 31 de dezembro, em duas vias, à Inspeção Regional do Ensino Secundário e*

Normal.”

A terminologia, os significados e percepções a respeito do tema planejamento instalam-se de vez nas considerações usuais e cotidianas dos altos escalões governamentais. Não mais se justificaria a distância, ou mesmo a negligência dos técnicos e especialistas sobre este assunto nas comunicações oficiais.

Como conseqüência, o governador de São Paulo faz publicar a Lei nº 10.125, de 4 de junho de 1968, que “institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

Os artigos, citados a seguir, sinalizam a importância atribuída à questão do planejamento como ação de política governamental:

Artigo 15 – A educação no Estado será promovida segundo planejamento continuado, que se integra no do desenvolvimento econômico e social.

Parágrafo único – Para o fim do disposto neste artigo, os órgãos do Poder Público Estadual, responsáveis pela Educação, se articularão com os demais que atuem no processo de planejamento.

Artigo 16 – O planejamento da educação compreende, essencialmente, a fixação dos objetivos visados, e sua colocação em ordem hierárquica de prioridades, a completa avaliação dos recursos, para atingi-los; e a escolha dos agentes, processos e técnicas para a execução, a curto, médio e longo prazo, dos programas traçados. (LEI nº 10.125/68)

Entretanto, mesmo que o termo planejamento tenha surgido para o meio administrativo algumas décadas antes, e que, todavia, o planejamento educacional já estivesse em uso no Brasil, nada havia, no âmbito legal, que institucionalizasse o planejamento escolar como matéria obrigatória para as instituições estaduais. As evidências de seu uso e sua implantação no cenário educacional paulista podem ser consideradas concretizadas a partir do ano de 1970.

Em 30 de janeiro de 1970, o Diário Oficial do Estado publica um decreto, do então Governador, Roberto Costa de Abreu Sodré, assinado em 29 de janeiro do mesmo ano, dispondo sobre o **planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio.**

Deste Decreto, contam, na íntegra, os seguintes elementos:

DECRETO de 29 DE JANEIRO DE 1970, publicado no Diário Oficial do Estado em 30-1-70.

Dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio.

Roberto Costa de Abreu Sodré, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e

considerando que o planejamento das atividades escolares é instrumento indispensável para a plena adequação dessas atividades aos objetivos do processo educativo;

considerando que esse planejamento na sua principal dimensão deve ser fruto do trabalho conjunto do corpo docente e da direção da escola e ponto de referência do trabalho individual de cada professor,

Decreta:

Artigo 1º - Nos estabelecimentos de ensino primário e médio do Estado, a primeira semana do ano letivo será dedicada exclusivamente ao planejamento das atividades escolares.

Parágrafo Único – o período de planejamento não poderá importar em prejuízo ao número de dias letivos obrigatórios por Lei.

Artigo 2º - A Secretaria da Educação expedirá as instruções necessárias ao cumprimento deste Decreto.

Por força legal, esse Decreto foi regulamentado por meio de uma Resolução da Secretaria da Educação, instituída no dia 17 e publicada no dia 18 de fevereiro de 1970, no Diário Oficial do Estado – D.O.E.

Seu texto trouxe o seguinte registro:

RESOLUÇÃO SE nº 9, de 17 de fevereiro de 1970, publicada no Diário Oficial do Estado de 18-2-70.

Baixa instruções sobre o planejamento das atividades escolares no ensino primário e médio. O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista os termos do Decreto de 29 de janeiro de 1970, que dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio,

Resolve:

Artigo 1º - Nos estabelecimentos de ensino primário e médio do Estado de São Paulo a primeira semana do ano letivo será dedicada, exclusivamente, ao planejamento das atividades escolares.

Artigo 2º - O planejamento deve ser feito de modo a assegurar que o conjunto das atividades escolares, docentes e não-docentes, se desenvolva coerentemente com os objetivos do processo educativo, tais como são definidos nos documentos e textos legais relativos ao sistema de ensino e à política de educação do Estado.

Parágrafo Único – Dentre outros, o planejamento abrangerá os seguintes itens:

- I - Integração de disciplinas e áreas
- II - Processos de avaliação do rendimento e
- III - Relações da escola com os pais e a comunidade.

Artigo 3º - O planejamento será conduzido sob responsabilidade da direção do estabelecimento que deverá constituir grupos de trabalho conforme os diversos itens abrangidos pelo planejamento.

Parágrafo Único – A colaboração de todos os professores é considerada obrigatória e sob nenhum pretexto poderá ser dispensada.

Artigo 4º - Encerrada a semana de planejamento cada estabelecimento de ensino remeterá relatório dos trabalhos à respectiva Delegacia de Ensino.

Artigo 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

A opção por transcrever os dois documentos, integralmente, deveu-se à importância histórica dos mesmos no trato da questão posta. É como se fosse reavivada a certidão de batismo dos processos de planejamento escolar no Estado de São Paulo, o que, para este trabalho, em função de sua problemática, reveste-se de significativa importância.

A partir de então, anualmente, o Governo do Estado e sua Secretaria de Educação emitem documentos instruindo, normalizando, regulamentando as atividades e os períodos necessários às atividades do planejamento escolar, vigentes para toda a Rede Pública Estadual.

Alguns termos são modificados, períodos alterados, necessidades acrescentadas, mas a essência do fenômeno, como um caminho para a construção do cotidiano escolar, praticamente, é mantido. Assim, as legislações pertinentes ao assunto em pauta, que a partir daí se sucederam, na esfera educacional, somente fizeram dar continuidade à estrutura iniciada.

Interessa, particularmente, nos domínios deste estudo, verificar como a produção científica e

acadêmica se conduziu no trato com as questões relativas ao processo de planejamento escolar, na elaboração de Dissertações e Teses.

2.6 O QUE DIZEM AS LEIS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentro da proposta para o desenvolvimento desta pesquisa, estava a possibilidade de realizar um estudo de questões relacionadas às atividades de planejamento e, em especial, as de planejamento escolar, como sendo aquelas desenvolvidas nas unidades escolares, no início de cada ano letivo.

Não houve preocupação, neste momento, em ponderar como tal procedimento planejativo pode ser, ou é, desenvolvido em outras unidades da Federação.

Realizar essa tarefa em função do tipo de planejamento escolar utilizado, ou desenvolvido, nas escolas do Estado de São Paulo, interessou, por razões que vão desde a localização da minha residência, do meu trabalho, da instituição do curso de pós-graduação, além das universidades indicadas para a busca dos dados.

Por outro lado, também no âmbito dos objetivos pretendidos, incluíam-se as possibilidades de realizar um levantamento de questões concernentes ao planejamento, cotejadas entre as legislações de ensino, emanadas do governo Federal e designadas como Leis da Educação Nacional.

Cada ato legal está historicamente situado, traz em seu bojo as condições políticas, econômicas, sociais e culturais de sua época. Deve expressar o contexto, a partir do qual foram elaborados, bem como deixar transparecer as marcas e identidades que definem o momento e o período em que foram gestados.

Este trabalho, então, contemplará as leis:

LEI	DATA	DISPOSIÇÃO
4.024	20 / 12 / 61	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

5.692	11 / 08 / 71	Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências.
9.394	20 / 12 / 96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LEI nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961

Para atender a um dispositivo incluído na Constituição Federal de 1946 (Artigo 5º, XV,d), que concedia à União atribuições para legislar sobre as diretrizes e bases educacionais, o governo apresentou um Projeto de Lei aos parlamentares e instituiu uma comissão, que “*foi instalada em 29 de abril de 1947*” (SAVIANI, 1986, p. 51)

Estava iniciando, aí, um longo caminho a ser percorrido por esta que seria a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Não obstante a exigência urgente, inadiável e premente do país para instalar um modelo desenvolvimentista de produção que atendesse suas necessidades de progresso, em prazo exíguo, a lentidão da burocracia e a manipulação de interesses de grupos e corporações punha um freio em todo o processo.

Em sintonia com o descaso, “*o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948*”, mais de um ano de sua instalação. (SAVIANI, 1986. p.59)

As discussões em torno dos temas constantes do projeto e as disputas internas entre os parlamentares das mais diversas tendências, arrastaram os debates entre as partes numa seqüência interminável de acordos, diferenças e dificuldades, até ser, finalmente, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Por azar, ou não, com treze anos de atraso.

Nas palavras de Saviani (1986, p.81),

o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Viera Pinto: “é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”

Esta circunstância é perfeitamente compreensível quando se analisa a trajetória que percorreu a educação no Brasil, até chegar a este ponto.

A nação, em sua conformação educacional, mudara pouco desde suas primeiras leis. A estrutura básica, subjacente aos documentos oficiais, mantinha seu discurso elitista e aristocrático, marginalizando a maioria da população do país, ainda predominantemente rural.

As chamadas “Reformas”, empreendidas para adaptar o curso do desenvolvimento instalado e as necessidades de formação de mão-de-obra para atender à essa demanda emergente, denotaram pouco avanço em termos educacionais.

Por mais que os movimentos ligados à educação insistissem em continuar, de alguma forma, buscando saídas para atender e resolver os impasses provocados pela estagnação política, que proporcionavam um “engessamento” das propostas de incremento do sistema de ensino nacional, essa expansão, no entanto, não refletiu as necessidades reais do desenvolvimento, já que, de um lado, foi insuficiente e, de outro, caminhando em sentido inverso ao das necessidades criadas, acabou por acentuar profundamente a defasagem existente entre a educação e esse desenvolvimento. Em conseqüência, a educação escolar acabou por desempenhar papel conservador e alienante, na ordem social e econômica heterogênea, que é a brasileira. (ROMANELLI, 1995. p.125)

Como conseqüência deste estado de coisas, numa tentativa de diminuir ou mesmo solucionar boa parcela dos problemas, em relação aos quais o país se encontrava mergulhado, no âmbito educacional foi apresentada a Lei 4.024/61.

Entretanto, na opinião de Aranha (1997, p.204), na época de sua publicação, a lei *“já se encontra ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelhece no correr dos debates e do confronto de interesses”*.

Produzida para contemporizar e atender interesses de facções políticas, culturais e econômicas, representadas por parlamentares, educadores e toda a elite formada pelos empresários dos setores educacionais, em termos formais, *“os fins por ela propostos são os fins genéricos da educação universalmente adotados. Aplicam-se a qualquer realidade, (...), embora sejam incontestáveis em termos axiológicos, em termos práticos têm pouca objetividade”*. (ROMANELLI, 1995. p.180)

Apesar de, a rigor, não se poder estabelecer qualquer tipo de restrições mais rígidas ao enunciado da lei, sua contribuição para a modernização dos sistemas de ensino permaneceu, praticamente, a mesma de períodos anteriores. Não abalou as estruturas até então estabelecidas. O processo de ensino continuou humanístico e elitista. As nossas heranças colonialistas permaneciam tão fortes como sempre estiveram. No dizer de Romanelli (1995, p.191):
parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados.

Com relação, especificamente, ao assunto planejamento, a legislação acima referida não porta em seu texto quaisquer citações particularizadas sobre a questão. É possível, entretanto,

inferir a respeito do tema, quando se procuram vestígios das ações que são, de alguma forma, pertencentes ao âmbito planejatório.

A Lei 4.024 foi promulgada em dezembro de 1961, para entrar em vigor a partir do ano seguinte. Até 1971, quando a lei que alterava as diretrizes para o 1º e 2º graus entraria em funcionamento, a prática e as formalidades de atividades planejativas ficavam restritas às esferas superiores de alguns órgãos públicos, incluindo-se, aí, as instâncias educacionais.

Nesse sentido, acompanhando as tendências e a realidade do período em que vigorou, a Lei 4.024 não especifica qualquer detalhe ou indícios que levem ao entendimento ou uso do planejamento nas unidades escolares.

Entretanto, seu Título VII – Da Educação de Grau Médio e, principalmente, seus Capítulos I – Do Ensino Médio e II – Do Ensino Secundário trazem diversas exigências para a implementação de ações, que podem ser entendidas como indicativas de um processo de planejamento, incrementado, pensado e esmiuçado pelo Ministério da Educação, para serem executadas nas últimas instâncias da cadeia hierárquica do sistema educacional do país: as escolas.

Seus artigos definem e decidem sobre um bom número de matérias que englobam a definição de um currículo mínimo de disciplinas para aplicação aos estudantes; a duração dos períodos escolares; processos e formas de avaliação; permanência e/ou transferência de alunos; elaboração de estatutos ou regimentos escolares, entre outros.

Evidencia-se, portanto, que existia o fenômeno do planejamento, porém restrito aos departamentos e técnicos especializados para tal finalidade. Às escolas restava a alternativa de seguir as exigências sinalizadas nas leis.

A LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

O período que se sucede à promulgação da Lei nº 4.024/61, foi de intensos debates em torno da direção política a ser trilhada pela nação. No campo internacional, a “guerra fria” e as distensões entre alguns países colocavam o Estado Brasileiro no bojo desse processo histórico.

No âmbito doméstico, o golpe militar de 1964 posiciona o Brasil na esteira do capital estrangeiro, como uma das possíveis saídas para os impasses econômicos e sociais estabelecidos.

Em termos políticos, especificamente, *“os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortalece o executivo e fragiliza o legislativo”*. (ARANHA, 1997, p.211)

Instala-se, no cenário educacional, a radicalização dos movimentos estudantis, arrebanhando para suas fileiras, discentes, docentes e a sociedade de modo geral, em torno de

ideais dos mais diferentes matizes ideológicos, tendências politicamente divergentes, antagônicas, similares ou mesmo complementares.

No campo educacional, *“a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5.692/71”*. (SAVIANI, 1986, p.139)

Na visão de Saviani (1986, p.140),

essa diferença de orientação se caracteriza pelo fato de que enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Com efeito, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios da Lei 5692, inegavelmente fazem a balança pender para o segundo.

Na ânsia de recuperar todo o tempo despendido até aquele momento, percebendo que o processo educacional ainda patinava nas sendas do liberalismo, como filosofia, e do ensino conservador e elitista, como forma de atuação, o governo e os legisladores buscaram compensar tal situação, com destino à modernidade possível, promulgando uma nova legislação para a educação.

A direção escolhida encontrou nas tendências tecnicistas da pedagogia o caminho a ser percorrido. Esta linha, no âmbito educacional *“resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista”*. (ARANHA, 1997. p.213)

Era uma tentativa de desfazer-se do tempo perdido até então, adequando os processos educativos do sistema brasileiro às imposições de uma sociedade que acelerava os passos e intensificava os canais tecnológicos rumo a outros patamares de desenvolvimento.

Por tratar-se de um período dominado, basicamente, por militares e tecnocratas, dentro dos altos escalões decisórios, não “causa espécie” a constatação de que a escolha pela tendência tecnicista possa ser entendida como “natural”. Suas raízes filosóficas assentam-se, primordialmente, no positivismo e no behaviorismo, que convivem de perto no ambiente das casernas.

Essa origem carrega consigo uma alta carga de princípios fundamentados na racionalidade, obtida junto à filosofia, e de conceitos compilados do modo de produção empresarial capitalista, ou seja, um processo instituído para se trabalhar dentro da maior objetividade possível, com o menor tempo e gastos, para alcançar as finalidades visadas.

Neste panorama, a estrutura e os processos de planejamento mostram-se como uma das alternativas mais viáveis para se atingir as metas e objetivos propostos.

No aspecto legal, a Lei 5.692/71 – ainda que não seja uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por tratar-se, apenas, de modificações na lei anterior e, também, por referir-se, tão somente, ao 1º e 2º graus, deixando de contemplar outros níveis de escolarização – introduziu algumas modificações importantes para a realidade educacional.

A bem da verdade, a Lei 5.692/71 demonstrou muito mais seu lado pragmático do que filosófico em sua enunciação, quando comparamos com a Lei 4.024/61.

Saviani (1986, p.135-138) aborda essa questão, entendendo que os objetivos das duas leis são “*coincidentes na sua formulação*”. “*Aliás,*” acrescenta-nos ele:

a referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei 4.024 que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor. Ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.

Entre as novas diretrizes, apresentadas pela Lei 5.692/71, que modificaram a estrutura do sistema de ensino vigente até então, vale explicitar as seguintes:

- a) A reformulação da nomenclatura dos níveis escolares: os antigos primário e ginásio passam a denominar-se 1º Grau, constituindo um ciclo de oito anos e o colégio torna-se 2º Grau, com três ou quatro anos – Art. 1º, § 1º;
- b) A integração horizontal do sistema, instituindo unidades escolares únicas, extirpando o dualismo existente anteriormente entre escolas secundárias e escolas técnicas – Art. 4º e 5º;
- c) Possibilidade de profissionalização com a terminalidade ao nível do ensino de 2º Grau, bem como a faculdade de realização de estágios curriculares em cooperação com empresas – Art. 5º, § 2º, alíneas a, b, c ; Art. 6º, Parágrafo único;
- d) Inclusão obrigatória das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde no currículo plenos dos estabelecimentos escolares de 1º e 2º Graus – Art. 7º;
- e) Possibilidade de matrícula por disciplina, semestralidade e organização de classes com alunos de diferentes séries e níveis equivalentes de adiantamento em disciplinas determinadas – Art. 8º, §1º e 2º;
- f) Extensão da obrigatoriedade de estudos para as oito séries do 1º Grau – Art. 20;
- g) Integração vertical entre o 1º e o 2º Graus, por meio de disciplinas, áreas de estudos e/ou atividades e as possíveis formas de relacionamento, ordenação e seqüência – Art. 5º; 18 e 21.

Entretanto, provavelmente devido às condições políticas, sociais e econômicas em que se encontrava o país, muito do que preconizava a lei não ocorre na prática escolar.

Na análise de Aranha (1997, p.215), “*a reforma não só foi um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira.*”

Entre os problemas detectados pela autora, os que mais se sobressaíram podem ser apontados como sendo:

a profissionalização não se efetiva, faltam professores especializados e as escolas não oferecem infra-estrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material) (...) Daí o

subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação mais barata. (...) as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite não se submetem à letra da lei, mas apresentam um “programa oficial” que atende apenas formalmente às exigências legais (...) o trabalho efetivo em sala de aula continua voltado para a formação geral e preparação do vestibular. (ARANHA, 1997. p.216)

Essa circunstância tem um impacto direto e imediato na qualidade da formação oferecida aos estudantes, que, submetendo-se ao logro do processo, não alcançam a habilitação necessária para o desempenho no mercado de trabalho instituído.

A falta de competência técnica e científica e a ausência de uma *“adequada preparação para o trabalho, lançam no mercado um ‘exército de reserva’ de mão-de-obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para com os países desenvolvidos”*. (ARANHA, 1997, p.215)

No intuito de consertar as dificuldades advindas de uma falência de intenções, expressa no Artigo 23, da Lei 5.692/71, referindo-se à questão da profissionalização do Ensino de 2º Grau; o Governo publica, depois de onze anos, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, *“extinguido formalmente a escola única, de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente em sua totalidade”*. (Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, 2005. p.6)

A situação imposta pela vigência da Lei 5.692/71 permaneceu influenciando as ações no interior dos processos educacionais, políticos, econômicos e sociais por, aproximadamente, vinte e cinco anos. A Nação resistiu, como sempre.

Tanto pelo avanço no tempo, decorrido entre a publicação da lei anterior, quanto pelo desenvolvimento de instrumentos e técnicas mais apropriadas e atualizadas de planejamento, a Lei 5.692 abriu espaço para a introdução do tema em suas letras.

Assim é que o Artigo 38 indica que *“os sistemas de ensino estimularão, mediante **planejamento** apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”*.

O vocábulo aparece, também, no Parágrafo único do Artigo 53, que estabelece e executa os planos de educação, esclarecendo, ainda, que *“o **planejamento** setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do MEC se integre harmonicamente nesse Plano Geral”*. (grifos nossos)

Afora estas duas citações relatadas, a Lei 5.692 silencia-se quanto a questões sobre planejamento e, de certa forma, dá continuidade ao que já fora tratado na legislação anterior, já que revogou daquela (4.024/61), apenas os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116.

Observando-se os aspectos concretos da lei, sua abrangência definiu-se nas questões gerais da educação, demonstrando uma face mais tecnicista e genérica do que a anterior.

Apesar da omissão nos termos legais, sabemos que no Estado de São Paulo as ações concernentes ao processo de planejamento já estavam previstas para seu uso e desenvolvimento com o Decreto de 29 de janeiro de 1970 – Dispondo sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio e a Resolução SE nº 9, de 17 de fevereiro de 1970 – Baixando instruções sobre o planejamento das atividades escolares no ensino primário e médio.

A LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Com a abrangência e a profundidade imprimidas pela Lei 5.692/71, praticamente deixa de proliferar um costume bastante arraigado entre os legisladores e os escalões superiores da política nacional, para a área educacional, que era a adoção de “reformas” para se alcançarem as intenções pretendidas.

Juntamente com essa condição, a crise internacional, de fundo econômico, além de outros fatores, abala seriamente as estruturas do panorama político brasileiro, encerrando a fase do “milagre” e pondo em questão todo o regime militar e seus propósitos para o país.

A década de 80 apresenta-se com o retorno da sociedade civil às grandes discussões nacionais, carreando em seu bojo o restabelecimento de movimentos populares, a reconquista da importância das comunidades de bairros, eclesiais, e congêneres, bem como a rearticulação de vários partidos políticos, reagrupados em torno de princípios ideológicos dos mais variados matizes e tendências.

Muito embora a herança do período militarista tenha sido cruel, violenta e, muitas vezes, traumática, a partir de 1974, com a posse do presidente Ernesto Geisel, inicia-se um período de transição para uma perspectiva democrática de sociedade, o qual se concretizou sem seqüelas lamentáveis aparentes.

A crise econômica que assolou, de forma geral, todos os países do planeta, impulsionou vários processos inflacionários, causando a estagnação dos países em desenvolvimento, incluindo-se nesse contexto o Brasil, e aplainou as bases para o surgimento e o fortalecimento de ideologias neoliberais.

De certa maneira, os países alcunhados de periféricos, em jargão sociológico, mesmo sem terem constituído de forma plena um Estado que pudesse ser designado como “Estado de Bem-Estar Social”, ou seja, um Estado provedor, tiveram o caminho truncado pela ingerência avassaladora e incondicional de uma onda hegemônica transnacional que os economista denominaram “Economia de Mercado”.

Esta situação passa, a partir do final dos anos 70, a se incorporar no cotidiano das pessoas e vai refletir nas ações governamentais direcionadas para as áreas mais prioritárias da sociedade:

saúde, previdência, educação, habitação, segurança, etc.

Seus reflexos atingem, indubitavelmente, o planejamento e as exigências educacionais do sistema vigente até então, pressionando as condições proporcionadas pela legislação em vigor, por alterações que atendam às necessidades concernentes àquele momento histórico.

Entre as medidas factíveis para minimizar os efeitos pernósticos do alinhamento com as políticas neoliberais adotadas, foi incluída a possibilidade de serem adotadas novas diretrizes educacionais.

Assim, após um período de inflamados debates em defesa dos mais diversos interesses particulares e corporativos, em uma manobra, que não conseguiu unanimidade em sua conclusão, o então Senador Darcy Ribeiro, emérito brasileiro, introduz seu substitutivo no Congresso e consegue a assinatura da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada em 23 do mesmo mês e ano.

Uma lei com tal alcance não se estabelece sem tornar-se alvo de censuras e polêmicas. Carrega consigo, como diz Pedro Demo (1998), *“ranços e avanços”*.

Críticas ácidas, por parte de alguns, assinalam que a marca denotativa, impressa na lei – a flexibilização, não passa de fachada para a prática de políticas neoliberais.

Amador (2002, p.135) exalta que *“a privatização (...) estará no princípio da teoria do capital humano, que busca, na formação de recursos humanos, a lógica para a produção do capital”*. Sua observação torna-se drástica, senão dramática, ao salientar que *“sob esta orientação será elaborada a Lei 9394/96, que representa total destruição da escola pública, seguindo o processo de exclusão social imposto pelas políticas neoliberais”*. (opus cit.)

Demo (1998, p.12), sem se localizar na outra ponta da “curvatura da vara”, entende que a LDB não é propriamente inovadora, se entendemos por inovação a superação pelo menos parcial, mas sempre radical, do paradigma educacional vigente, ou ainda se a entendemos como estratégia de renovação dos principais eixos norteadores. Contém, porém, dispositivos inovadores e sobretudo – para usar o modismo econômico atual – flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos.

Guardadas as distâncias que a polêmica poderia conduzir, não é objetivo deste trabalho aprofundar análises e reflexões sobre questões levantadas a partir do texto da Lei. Convém, entretanto, avalizar as palavras de L. A. Cunha, citado por Teixeira (1998, p.104), que *“uma LDB minimalista é compatível com o Estado mínimo que constitui a idéia central na orientação que domina a atual política brasileira”*.

Há que se relevar, porém, que a Lei 9.394/96 trouxe inovações para a organização do sistema nacional de educação, ao tratar de temas, até então, divorciados dos textos legais vigentes.

Neste sentido, evidenciou intenções de conduzir o processo educacional com base em preceitos de flexibilidade, autonomia, participação, avaliação, financiamento, descentralização, competência, entre outros. Cada ponto mereceria um estudo à parte, mas estão alheios às

pretensões desta pesquisa.

Convém ressaltar, entretanto, que seu ponto forte repousa, seguramente, na defesa e proteção dos direitos dos alunos, como a parcela mais impotente e importante desse sistema.

Nascida para combater e ajustar as conseqüências imediatistas resultantes da lei anterior, a Lei 9.394, procurou assentar seu foco basicamente nos direitos dos estudantes.

Buscou, de uma forma legal e pragmática, estabelecer condições para o desenvolvimento de ações e prescrições que se aproximassem da realidade educacional do país.

Da mesma forma que nas leis anteriores não se detém no uso do termo planejamento, porém, em suas entrelinhas deixou transparecer que as escolas e os professores seriam estimulados a participarem de atividades fundamentadas em processos de planejamento.

No âmbito educacional, um novo procedimento solidifica-se no trato com o tema, dimensionando uma face renovada, ao qual se denominou “planejamento participativo”. Vários autores debruçaram-se sobre esse enfoque, dentre os quais é viável citar: Dalmas (1999); Gandin (1999) e Vianna (1994). Entretanto, permeando a sombra da questão participativa e colaborativa, é possível perceber que esta característica vinha de encontro das necessidades neoliberais do Estado, o qual procurou conciliar o apelo popular em contribuir e assumir alguns nichos de domínios públicos com a vontade em diminuir sua participação em alguns setores e, entre eles, a Educação.

No estrito campo legal, os artigos 12, 13 e 14 da Lei 9.394 deixam entrever, no texto, circunstâncias alicerçadas em atividades de planejamento, primordialmente:

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;
- (...)

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- (...)

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;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Do trecho apresentado, é possível distinguir que nas oportunidades em que é indicada a elaboração, ou a participação na elaboração, da proposta pedagógica, inevitavelmente fica implícita a necessidade de um amplo debate anterior, com a máxima participação possível, ao qual podemos entender como um processo de planejamento.

Não é exequível, dentro de parâmetros atuais, qualquer tipo de administração de pessoas, recursos e intenções, que não esteja atrelado aos movimentos de planejamento.

A Lei 9.394/96, não é explícita a respeito do termo, mas carrega em seu bojo, conceitos associados à ação de planejar.

Capítulo III

3. UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

3.1 EM BUSCA DA ESPECIFICIDADE

Durante o desenvolvimento deste estudo, pôde-se perceber que muitos trabalhos pesquisados, mesmo não tratando especificamente do tema planejamento escolar, traziam em seu bojo, observações pertinentes sobre a questão do planejamento escolar.

Considerando essa constatação, optou-se por fazer uma seleção mais rigorosa das dissertações e teses, agrupando-as a partir três condições:

QUADRO 05: Condições de referências para as análises:

Condição A: descartando aquelas que no primeiro momento, com base nos critérios de escolha, indicavam uma aproximação com nosso objeto de estudo, mas que não resistiram a uma análise mais depurada da questão em seu contexto;

Condição B: analisando os textos das que aludiam ao planejamento escolar de forma resumida, mas que não o tinham como assunto principal do trabalho e

Condição C: elegendo para um estudo mais apurado as que se detinham na questão de maneira mais densa e consistente, ou que portavam o tema como objetivo de pesquisa.

Em decorrência da primeira condição, foram descartadas vinte e seis pesquisas, entre dissertações e teses, que tratavam de assuntos pertinentes à educação, à administração escolar e educacional, a ações desempenhadas no interior de unidades escolares, ao trabalho de professores e especialistas, porém, não apresentavam qualquer referência ao processo de planejamento escolar como um elemento, ou instrumento, da função administrativa ou gestora da escola.

Em alguns casos, o objeto de pesquisa era afeto ao âmbito do planejamento, mas o foco direcionava-se para outras modalidades de planejamento que não incluem o planejamento escolar, tais como planejamento educacional, significando uma ferramenta dos órgãos centrais para a

definição de metas e propostas visando a demandas e agendas de trabalho de alcance nacional, estadual e/ou municipal.

Atenderam aos requisitos da segunda condição trinta e cinco estudos, sobre os quais discorreremos mais adiante.

Permaneceram em conformidade com os atributos da terceira condição apenas seis dissertações e nenhuma tese. Estas se constituíram nos objetos principais deste trabalho. A análise do conteúdo dessas obras receberá um tratamento mais minucioso.

3.2 O QUE “DIZEM” OS ESCRITOS

Buscando obter uma visão mais abrangente sobre o panorama acadêmico-científico referente aos estudos sobre o planejamento escolar, foi produzida uma “colagem” a partir de alguns trechos retirados dos trabalhos realizados e pesquisados que atenderam à condição B, assinalada antes.

Esta reprodução dos textos tem a finalidade de aproximar o leitor atual das pesquisas originais, possibilitando um contato com uma realidade rica em significações, desvelamentos e, porque não, contradições.

A “colagem” dos fragmentos foi desenvolvida com base na data de defesa de cada trabalho, num arranjo didático que procurou dotar este estudo de uma estrutura ágil e flexível para melhor compreensão e visualização de cada obra em seu tempo e espaço próprio.

Ainda, como um recurso para dar maior flexibilidade ao texto, optei por não constar os autores das teses e dissertações estudadas, mesmo quando citados no corpo do texto, nas referências bibliográficas. Suas indicações figuram no apêndice, ao final deste trabalho.

Convém esclarecer, inclusive, que a divisão temporal de cada resumo não contempla o período de 1961 a 1976, por motivo de não classificação de dissertações ou teses para essa fase. Neste sentido, cada excerto a seguir, resultou da tentativa de sintetizar as partes mais significativas de cada estudo pesquisado:

Período: 1971 - 1996

Myrtes ALONSO - Tese / 1974 / PUCSP

“A problemática central da escola brasileira possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e **planejada**, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual.” (p.11)

“Comportamento **planejado** é aquele guiado por objetivos e metas; é racional quando escolhe as alternativas que levam à consecução de metas selecionadas previamente..” (p.48)

“O **planejamento** pode ser o instrumento certo, uma vez que por meio dele, as pessoas são colocadas nas respectivas posições, para as quais determinados comportamentos são esperados. O **planejamento** aparece, portanto, como o recurso mais adequado para se manter um alto grau de racionalidade, por permitir um processo de decisão conveniente à organização. (...) e a decisão racional vai constituir o ponto central da função administrativa.” (p.50)

“É através da administração escolar que será possível captar as informações do meio exterior relativamente aos “resultados” apresentados pela escola e, com base em tais informações, a atividade interna da escola será revista, replanejada e, portanto, reorientada, de tal modo que a função básica da escola seja realizada.” (p.130)

Nesse sentido, diretor é o que está no exercício da autoridade, o que determina os objetivos, inicia a ação, controla os processos, orienta os movimentos e movimenta as coisas conforme sua vontade. Do ponto de vista técnico, direção é apenas uma parte da atividade total, isto é, a que efetua a decisão, que dá os sinais para agir, que ordena ou autoriza outros a agirem, que indica a ação necessária, seu início e sua paralisação. A essência da direção é a autoridade em movimento.” (p.155)

“A preocupação dos diretores com o **planejamento** e a organização do trabalho escolar mostraram-se, entretanto, pouco significativas.” (p.157)

“A atividade principal do diretor concentra-se, pois, no processo de decisão necessário ao desenvolvimento do conjunto de atividades realizadas pela escola e propostas como necessárias para garantir os objetivos educacionais gerais.” (p.175)

“O importante na formação de administradores escolares é a sua preparação para compreenderem os condicionamentos políticos, sociais e econômicos da organização escolar e a **importância do planejamento** como instrumento de interferência e controle da realidade dentro de propósitos bem definidos, servindo-se do passado e informações do presente e do futuro desejado.” (p.175)

Vera Marina Miranda ALVES - Dissertação / 1974 / PUCRJ - USP

PRÁXIS E PLANEJAMENTO

3.1 – Um Modo de Pensar o **Planejamento**

“O **planejamento** tem sido comumente concebido como uma técnica especializada, cujo objetivo seria o de levar a bom termo o desenvolvimento de um setor ou de uma área integrantes de um contexto social. A nosso ver, contudo, o **planejamento** não é apenas uma técnica. Ainda que o seja também, ele constitui primeiro e fundamentalmente a instância elaborada de modelos de ação capazes de consolidar e dinamizar a escolha por um possível histórico. É neste sentido que pensamos abordar o **planejamento**, ou seja, enquanto uma prática social histórica que tem como produto a própria história. Tomamos como ponto de partida a idéia de que todo o **planejamento** é uma práxis, na medida em que esta consiste numa ação orientada por um pensamento transformador da realidade.” (p.9)

“O **planejamento** passa a ser pensado, desta forma, como um modo de relação dialética entre pensamento e ação. Contudo, esta ação que é ação do indivíduo, faz parte também de uma ação coletiva e é, basicamente, esta segunda dimensão da práxis que nos interessa, na medida em que significa ação na sociedade e,

nestes termos, engajamento do homem enquanto agente da história” (p.10)

“De fato, enquanto um instrumento manipulado pelo poder, qualquer que seja a natureza desse poder, o **planejamento** objetiva a sua própria legitimação. (...) Em outras palavras, até que ponto, ainda que objetivando a manutenção do tipo macro-estrutural, o plano pode exercer uma função dinamizadora ou em que medida, em nome daquele mesmo objetivo, passa a constituir um instrumento de controle de natureza essencialmente conservadora. Destas duas possibilidades decorrem duas concepções de **planejamento** que exercem tipos diferentes de função na sociedade, na medida em que o plano se situe relativamente independentemente do poder ou subjacente a ele. No primeiro caso estaria desempenhando o papel de consciência do poder e no segundo, estaria encarnando o próprio poder, passando a refleti-lo” (p.11/12)

“Em resumo, o **planejamento**, dentro de uma perspectiva de “dialética entre Poder e Saber”, seria a fixação de um procedimento de ação a partir da identificação dos elementos dinâmicos que podem mobilizar o sistema.” (p.15)

“Finalmente, cabe-nos dizer que acreditamos que o **planejamento**, embora dentro da concepção que acabamos de expor, possui, inerente a ele, uma qualidade dialética de romper com os limites de sua concepção e, nestes termos, conduzir a marcha da História num sentido outro que aquele que lhe fora atribuído conduzir.(...) Nosso ponto de partida é a idéia de que o **planejamento** constitui uma práxis que, embora supondo requisitos de funcionalidade no tocante à manutenção do tipo macro-estrutural no qual se insere, pode se caracterizar, como na primeira das concepções que analisamos, por ser uma espécie de “detonador” da estrutura social ou, como no segundo caso, por constituir um “freio” a todo e qualquer tipo de mudança. (...) Partimos da idéia de que, na sociedade brasileira, o **planejamento** vem constituindo uma práxis de tipo repetitiva, no sentido em que não tem representado sua mudança e dinamização. Sua função primordial nos parece ser a da manutenção e desenvolvimento de alguns setores dentro do sistema social, sem objetivar uma verdadeira mudança, não implica em transformar suas estruturas principais e as relações que as sustenta.” (p.21/22/23)

Kátia Issa DRÜGG - Dissertação / 1978 / PUCSP

“O funcionamento da rede é o cerne onde estão localizadas as causas do sucesso ou do fracasso. Uma estrutura precária pode ter um funcionamento tal que minimize as imperfeições estruturais e, também, por outro lado, uma estrutura bem elaborada poderá falhar quando do seu funcionamento.

O **planejamento educacional** por ser inadequadamente elaborado poderá transformar a educação em uma pseudo-educação. (...)

As escolas, nas pessoas de suas equipes administrativas e ou técnicas recebem determinações de trabalho. Há exigência da elaboração de um **planejamento escolar anual**.

Este **planejamento** é realizado pela equipe escolar e permanece na escola, estando sujeito a verificação por um elemento da Divisão de Orientação Técnica. A determinação do trabalho e o seu possível controle é o que foi entendido por assessoramento na elaboração, execução e avaliação do **planejamento**.

(p.38/39)

Marisa Del Cioppo ELIAS - Dissertação / 1983 / PUCSP

“A partir de 1970, no entanto, para dinamizar esse trabalho na Unidade Escolar foi criada a função de Assistente Pedagógico, função a ser desempenhada por um elemento concebido como “*agente de inovação e integração do processo educativo*” ou Supervisor, cujas atribuições consistiam em: - garantir a unidade do **planejamento** e a eficácia de sua execução; assessorar o Diretor, participando da organização de classes, horários, reuniões e demais atividades da escola; estimular a reformulação de programas, métodos e processos de ensino e aprendizagem, técnicas de avaliação, critérios de promoção, etc. No entanto, essa Resolução (Art.4º da Res. SE nº 46/70) que criou a função de Assistente Pedagógico, limitou suas funções apenas para os Ginásios Pluricurriculares, ou Polivantes, os Grupos Escolares-Ginásio e às Escolas que adotavam planos de ação didático-administrativo na linha de educação renovada”. (p.53/54)

Maria Carmelita LACERDA - Dissertação / 1983 / UNICAMP

“Na divisão social do trabalho escolar, de acordo com a legislação vigente, cabe ao Supervisor da Educação – um dos serviços especializados da escola – a função de cuidar da melhoria da qualidade de ensino, através da assistência e do controle ao **planejamento**, execução e avaliação da ação docente. Nesse quadro, o supervisor é considerado, apenas, um “técnico” responsável pela aplicação de mecanismos que garantam “melhor rendimento” e “melhor produtividade” no trabalho escolar.” (p.74)

“No cumprimento do papel de coordenador do **planejamento pedagógico**, o supervisor poderá atuar de forma articulada, envolvendo orientação e discussão de aspectos que vão desde o conteúdo programático, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, a assuntos de interesses da escola, dos alunos e da classe de educadores de um método geral.” (p.116)

Maria da Glória MINGUILI - Dissertação / 1984 / UNCAMP

“O **planejamento** escolar passou a ser obrigatório; em 1977 foi instituído o modelo sistêmico para **planejamento** nas escolas estaduais. Essa imposição foi feita através de treinamento. A forma sistêmica foi deixada de lado, porém os educadores ainda se debatem em torno do **planejamento escolar**, porque este é inserido no contexto burocrático em que a escola está organizada, legalmente.” (p.66)

“O princípio básico de **planejamento escolar** continuou sendo o mesmo de toda a organização burocrática: **planejamento** é instrumento de manutenção precária da ordem e da estabilidade da associação.” (p.84)

“O **Planejamento Educacional** na escola burocratizada, reflete a ideologia da classe dominante e, ao mesmo tempo, reforça essa dominância até chegar ao nível de sala de aula.” (p.84)

“**Planejamento** é técnica social e faz parte do processo social, das relações que acontecem entre as pessoas; o seu sentido é dado pelo conjunto social onde o **planejamento** está inserido. Poderá ser inovador e não-inovador, desde que os homens que atuam nele sejam, respectivamente, sujeitos ou objetos da ação; autores ou atores da história. É ingenuidade desvincular o estudo de **planejamento educacional** da globalidade social em que está sendo trabalhada a educação. Dessa forma, sendo a organização escolar burocratizada, o **planejamento** passa a ter sentido de instrumento pelo qual o grupo gerencial (órgãos centrais da SE) passa às escolas as ordens e direções do trabalho educativo. (...) Os educadores, a nível de unidades escolares reagiram às imposições formais referentes ao Plano Escolar, criando um **planejamento** paralelo – um plano para as autoridades verem e outro para ser executado.” (p.89/90)

“... as análises recentes sobre o discurso e a prática participacionista que se instaura no Brasil a partir dos anos 80, atingiu até mesmo uma das armas mais refinadas da tecnocracia que é o **planejamento** (...) O caso da ideologia do “**planejamento participativo**” é um bom exemplo disso. A estratégia é a de que, na medida em que se enfatiza um discurso participativo, enquanto forma ideológica, constitui-se, de fato, num instrumento eficiente de cooptação e manipulação das classes subalternas.” (p.144)

“No campo educacional, é notória a tentativa de mudança na política de **planejamento**, em que o discurso oficial passa a criticar abertamente o **planejamento** de “gabinete”, preconizando a forma de “participação” para o mesmo. Entretanto, este fato, “parece representar uma adaptação do Estado às novas condições superestruturais prevaescentes, a nível nacional, ou seja, o Estado tenta imprimir uma roupagem modernizante à sua política autoritária e centralizadora ainda em curso, procurando legitimar as propostas educacionais elaboradas pela tecnoburocracia central, através do processo de discussão das mesmas junto às equipes técnicas das instâncias administrativas hierarquicamente inferiores.” (p.145)

Maria Izaura CAÇÃO - Dissertação / 1989 / UNICAMP

“Para que a participação realmente aconteça na administração da escola, é preciso que o trabalho que aí se desenvolve seja coletivo. A administração escolar não mais deve repousar sobre a separação entre o fazer e o pensar.” (p.15)

“Uma administração escolar verdadeiramente democrática pressupõe a autoridade não mais concentrada nas mãos do Diretor, porém distribuída coletivamente entre todos os que, direta ou indiretamente, fazem parte do “corpo” escolar; propiciando-lhes participação nas decisões sobre a organização e funcionamento da escola.” (p.17)

“Utilizando-se dos tecnocratas, da ideologia do **planejamento** e da insenção (sic) da técnica; da racionalização dos meios o Estado visava à eficiência, à produtividade; entre outras formas de persuasão.” (p.27)

“Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71) colocou em destaque: o aspecto quantitativo da escolarização, as técnicas – métodos e estratégias, a formação profissional, a adaptação às necessidades sociais, inclinando-se para o tecnicismo. **Planejamento**, racionalidade, adequação dos meios aos fins, maximização de recursos, otimização de esforços, eficiência, eficácia e produtividade são as palavras-chave deste contexto.” (p.31)

“A co-gestão, a administração cooperativa, a direção colegiada são maneiras de administrar, de **planejar**, de tomar decisões, embasadas nas teorias organizacionais das Relações Humanas, Behavioristas, Funcionalistas. Geralmente, nessas situações (1) os subordinados aprovam e executam as idéias definidas pela direção; ou (2) o grupo dá sugestão e a direção seleciona e define o que será feito; ou (3) um grupo, com representantes de diferentes segmentos da instituição, **planeja** e os demais executam o que foi definido por esse órgão colegiado. Há subjacente, ao comportamento de todos, a idéia de consenso ou a idéia de que o que é decidido, **planejado** por esse grupo administrativo é aceito por todos.” (p.80)

“Os funcionários (...), apesar de não estarem diretamente vinculados ao processo pedagógico, fornecem o suporte necessário para que este se desenvolva e fazem parte do “corpo” da escola. Por isso, sua participação na administração da escola deve considerar sua contribuição nas discussões, no **planejamento escolar** e nas diversas atividades; bem como seus interesses e reivindicações específicas de trabalhadores.” (p.101)

“**Planejamento participativo** é a organização política de uma comunidade que, através da competência, descobre seus problemas, formula conjuntamente estratégias de solução, discute o que é ou não prioritário, despertando, assim, para a iniciativa própria e encontrando soluções por si mesma.” (p.78)

“A administração burocrática é caracterizada como sendo centralizadora, autoritária, legalista, dominadora; no nível da unidade escolar, pelo fato desta estar inserida no contexto social mais amplo, sofrendo conseqüentemente as influências desse sistema e sendo limitada pela sua própria posição na estrutura do poder – uma administração democrática deve procurar desenvolver, pelo menos, o **planejamento** das atividades e a tomada de decisões, sempre de forma colegiada, visando o exclusivo interesse do aluno.” (p.80)

“O art. 7º do Regimento Comum das Escolas estabelece as atribuições seguintes ao diretor: I. organizar as atividades de **planejamento** no âmbito da escola; II. subsidiar o **planejamento educacional**: a) responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao **planejamento** do sistema escola.” (p.97)

“A gestão democrático-participativa na escola é principalmente aquela em que o diretor entende o **planejamento pedagógico** como realização colegiada (envolvendo os planos de ensino, metodologia, avaliação, recuperação), criando junto aos demais educadores a consciência do real objetivo do ensino – o aluno; é aquela que considera os elementos da escola com igualdade, estabelecendo um espaço para a discussão dos assuntos de interesse escolar, buscando a cooperação mútua.” (p.110)

Rosa Lydia Teixeira CORRÊA - Dissertação / 1991 / UNICAMP

“Pode-se dizer que o aceno à participação social no Brasil teve maior efervescência após a chamada abertura política, que parece ter possibilitado novas formas de organização participativa. A participação, via organizações populares parece representar uma manifestação de caráter diferenciado daquele proposto no bojo do capitalismo monopolista na sua forma de Estado Intervencionista através do **planejamento**. Cujas características foram de pretender, pela via do **planejamento**, contemplar as aspirações populares naquilo que dissesse respeito ao atendimento de suas necessidades básicas. A participação está no bojo da ideologia dessa forma de Estado Intervencionista (ideologia pós-liberal), como mecanismo de reivindicação de direitos por parte da população mais ampla.” (p.14)

“Assim, o **planejamento participativo** entende a possibilidade de formulação e de operacionalização de uma educação realmente condizente com as necessidades básicas da população e está fortemente condicionada pela influência das bases, tanto na criação e condução dos programas, como na linha de controle e de avaliação.” (p.18)

“Assim é que, a partir principalmente de 1964 até os fins da década de setenta, talvez o maior marco de referência político-autoritário atravessado pelo país, “a presença da ideologia tecnocrática no campo educacional constitui uma realidade incontestável (Couvre, 1983). Os traços dessa ideologia tendem a encontrar desdobramentos no campo educacional através da sobrevalorização do **planejamento**, da eficiência, da racionalidade do sistema escolar, cujo intuito seria torná-lo mais conectado ao sistema produtivo.” (p.74)

Ilca Oliveira de Almeida VIANNA - Tese / 1992 / USP

“Embora a escola desempenhe as funções de produção e reprodução dos conhecimentos que interessam às classes privilegiadas, cabe aos educadores atuar dentro dela, construindo com seus alunos esse pensar crítico que lhes permitirá desvendar o acidental, o aparente, e penetrar na essência dos valores que condicionam a vida não só da escola, como da sociedade. Este pensar crítico não será construído com base no individualismo e nem a partir de relações verticais, autoritárias. É necessário que a participação, o pensar crítico e coletivo transformem-se em realidade palpável dentro da escola.” (p.8)

“Na busca de novo significado para a prática da escola, que precisa ser social e política, pudemos delinear alguns caminhos: (...) Essa competência da escola dirá respeito (...) a reinvenção do processo pedagógico de educação, enquanto construção interativa do conhecimento, não mais sob a ótica do grupo que detém o poder dentro da sociedade, mas a partir da história, das possibilidades e necessidades da maioria dos brasileiros. Esta reinvenção abrangerá os aspectos essenciais do trabalho da escola que precisarão ser discutidos por todos os elementos que integram a sua ação e que podem ser resumidos na redefinição do seu **planejamento** (objetivos, conteúdo, sistemática de trabalho, recursos, avaliação) e de sua prática educativa (competência, compromisso, disciplina) voltados para o resgate da liberdade, da identidade e participação democrática da sua clientela em suas decisões básicas.” (p.36)

“Neste processo de busca de alternativas decidimos iniciar pelo repensar de uma de suas funções básicas que é o **planejamento**, entendido como um processo de tomada de decisões políticas, científicas e técnicas a respeito dos aspectos que integram o trabalho escolar. (p.59)

“Neste sentido, (...) uma das primeiras preocupações da escola será proceder a um diagnóstico dos recursos da sua clientela e da sua comunidade, com vistas a **planejar** seu trabalho a partir deles e para elas e paulatinamente, estender sua prática questionadora e política aos condicionantes sociais, políticos, econômicos que têm direcionado a sociedade ao longo da história e que também se transformarão em recursos pedagógicos para o trabalho didático mais questionador e gerador de possibilidades de mudança do social.” (p.64)

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PARA OS PROFESSORES E O DIRETOR DE ESCOLA

“Sendo o planejamento um processo dinâmico de tomada de decisões a respeito do funcionamento da escola em suas múltiplas variáveis, inclusive em suas relações com a comunidade, sua efetivação implica em definição de postura de vida que, por sua vez traduzirá uma visão de mundo, e de educação reacionária ou transformadora, autocrática, democrática, participativa ou “laissez-faire”.

A partir desta visão de mundo – forma de ser, pensar e agir de cada ser humano, individual e coletiva – serão tomadas as decisões básicas a respeito dos diferentes aspectos que integram o trabalho da escola. Orientando o

planejamento por uma proposta que busca a qualidade pedagógica e política para o trabalho da escola chegaremos a uma série de implicações pedagógico-administrativas:

1º. o **planejamento** deixa de ser obrigação burocrática, sem muita importância para a escola, cumprido apenas para atender determinações legais, para transformar-se em realidade dinâmica, veículo para o exercício da competência, do compromisso político e da disciplina democrática. (...);

2º. a atividade de participar das deliberações a respeito da estrutura e do funcionamento da escola gera a necessidade de que todos estejam preparados para o exercício de diferentes funções, (...);

3º. o ato de **planejar** não pode ser mecânico, artificial ou neutro, (...);

4º. **planejar** não é mais uma tarefa restrita ao interior da escola (...).

Neste sentido é um trabalho que precisa incentivar e favorecer participação.

Não se pode entender a efetivação do **Planejamento Participativo** das atividades escolares sem a participação da comunidade e de seus representantes num trabalho integrado por objetivos e fins comuns. (p.65/66/67)

5º. a participação na tarefa de **planejar** as atividades escolares precisa ser uma atividade eminentemente competente, compromissada e democraticamente disciplinada. Isto gera uma mudança de postura profissional não só para o professor como especialmente para o diretor da escola. (...)

Daí a necessidade do **planejamento** constituir-se em processo global, interdisciplinar, que facilite a troca, o relacionamento, busca de espaços e relações comuns e não alguma coisa estratificada definitiva. (...) No entanto, o

planejamento não poderá ser determinado pelo diretor, mas discutido em conjunto e proposto após estudos competentes e solidários. (p.65-70)

Maria Raineldes TOSI - Tese / 1993 / USP

“Na época, não era comum **planejar** o ensino e, principalmente, **planejá-lo** em comum com a equipe de trabalho. Mesmo assim, as dificuldades eram tantas e tão grandes, que optamos por repartir todas as mazelas. (p.36)

“O maior problema para o autor diz respeito à tomada de decisões e, para que esta efetivamente se concretize, torna-se necessário uma proposta clara dos objetivos. (...) A tomada de decisão é uma escolha entre meios e fins.(...) significa a efetivação de uma estratégia correta de ação, mas não só isso. (...) Assim, a racionalização das tomadas de decisões torna-se um ato relativo, pois ou o conhecimento é imperfeito, ou o ser humano é limitado, ou o **planejador** pensa em seres humanos totalmente engajados. A complexidade, portanto, é grande, e a tomada de decisões somente ocorrendo em fatos considerados novos, está a exigir um **planejamento** correto para que seja atingida a função social da organização. (p.117/118)

“Da teoria sistêmica o **planejamento participativo** retira três conceitos específicos: a diagnose/prognose; o acompanhamento-avaliação e a realimentação. A respeito, Vianna explica: o **planejamento participativo** comporta um diagnóstico da realidade, mas ao contrário dos **planejamentos tradicionais**, ele será discutido com os líderes da comunidade em reuniões públicas. (..) De posse do diagnóstico, estabelecemos com todo o grupo o prognóstico, pois, como enfatiza Vianna, toda a comunidade deve saber com clareza o que quer e o que é viável dentro de determinado tempo. Assim, o **planejamento** (nos esquemas tradicionais) foi se concretizando. (p.293/294)

“Observe-se que a Teoria Contingencial/Situacionista prioriza a *consecução dos objetivos, através do uso da liderança*. Evidentemente a liderança administrativa é exercida em um espaço específico – a organização, e as funções clássicas da administração (**planejar**, organizar, controlar, acompanhar, avaliar) além de serem absolutamente necessárias, devem fundamentar a nova forma de administração. (p.301)

Antônio Bosco de LIMA - Dissertação / 1995 / UNICAMP

“Para Lobrot, a burocracia “define-se pelo fato de administrar uma ou várias coletividades. Isto quer dizer que toma decisões em lugar dessa(s) coletividade (s), em princípio para o bem dela(s). Determina os objetivos a atingir, o espírito e os métodos de funcionamento, distribui os papéis, organiza as atividades, prevê as funções de cada um, as relações entre os indivíduos”.(1966:102). Isto garante uma falsa harmonia, onde quem tem o saber, garantido e que garante a burocracia, hierarquicamente, tem o poder de dirigir e orientar.” (p.34)

“Se a hierarquia traz em sua essência as desigualdades de poder de mando, que implicam em desigualdades sociais, ter-se-á um relacionamento na escola – entre os que **planejam** e coordenam e os que executam e são coordenados na efetivação do trabalho escolar – que tenta, através da atuação conservadora, manter o existente.” (p.36)

“De um lado, a falta de participação, por parte da comunidade, nas decisões e **planejamento** da escola, é ponto de reforço para a legitimação das relações conservadoras existentes na escola. Por outro, o Estado pode agir amenizando a situação precária em que se encontra a Escola Pública (...), quando se utiliza de convênios financeiros via FDE/APM para manter a escola, ou através da propaganda na mídia tentar convencer os responsáveis a participarem do CE.” (p.47)

“Alguns fatores, citados anteriormente, favorecem a centralização de **planejamento**, coordenação, e tomada de decisões. Assim, a hierarquização de funções garante a manutenção do “status quo”.” (p.47)

Edaguimar Orquizas VIRIATO - Dissertação / 1995 / UNICAMP

“Conforme documento elaborado pela SE, “Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola-Padrão” (1992), **planejar** é criar uma linguagem comum e sistematizada de trabalho. É o instrumento que orienta as atividades a serem desenvolvidas no sistema de ensino. Para tanto, devemos ter o diagnóstico da realidade; a definição dos objetivos e metas a serem atingidos, bem como dos meios a serem utilizados; a decisão sobre a utilização dos meios e a consecução das metas e a análise dos problemas e resultados. O **planejamento** deve ser caracterizado como um processo, constante de revisão, por aqueles que o elabora e o executa (sic). (p.88)

“O Plano Diretor deve ser um documento de referência para o trabalho da equipe escolar, podendo ser alterado a partir do surgimento de novos fatos ou de novas visões sobre os problemas diagnosticados. Deve constituir-se num canal de comunicação entre a escola e as várias instâncias da SE e ser utilizado como fonte básica de informações para o **planejamento.**” (p.98)

“... dar-se-á maior ênfase à autonomia da escola e à importância de **planejamento** como processo coletivo, evolutivo e permanente de reflexão.” (p.99)

“... pensamos ser possível romper com a relação autoritária, hierárquica e submissa existentes na Unidade Escolar, no que concerne ao ato de **planejar**, de determinar as suas diretrizes e estabelecer a participação dos seus membros, a fim de ser privilegiada uma relação de igualdade, de partilha de poder onde, na ação coletiva, todos os membros da escola tomem as decisões. (p.130)

Maria Márcia Sigrist MALAVASI - Dissertação / 1995 / UNICAMP

“... queríamos saber porque o **Planejamento Escolar** despertava tanta resistência nos professores apesar de ser uma prática nacional, especificamente em São Paulo, onde vigora desde 1973, ter adquirido um caráter indispensável e obrigatório, e, por causa dessa imposição legal sempre foi cumprido, caminhando independentemente das mudanças que por ventura ocorreram no Sistema Educacional do país.”

“O **Planejamento Escolar** conhecido pelos professores se constituía em um mero instrumento de manutenção de poder no interior das escolas, uma via altamente burocrática e ineficiente para viabilizar projetos e, nem de longe, representava os anseios da população estudantil.” (p.2)

“Iniciamos então com o seguinte questionamento: Por que professores não gostam de **Planejamentos?**” (p.3)

“... este trabalho não deseja, em nenhum momento, ser uma “receita” de conduta para as escolas, mas objetiva mostrar sucessos e insucessos na luta pela reversão do tradicionalismo que ronda a educação e que tem conseqüências tão negativas para todos os envolvidos nela. (...) Almeja também colaborar com alguns “**planejadores**” (técnicos de planejamento) mostrando o que ocorre quando projetos são impostos e o que precisamos fazer como alerta para evitar planos que, após elaborados, se destinam exclusivamente a ocupar lugares perpétuos nas gavetas, pastas de prateleiras e arquivos mortos.” (...) Neste caso, cabe à escola, revertendo esse quadro, elaborar um **Planejamento Participativo** que se contraponha ao **planejamento tradicional**, numa tentativa de transformar a relação de poder tão presente e tão injusta no interior da escola e da sala de aula.” (p.9)

“Até aquele momento (1987) todos haviam trabalhado com Planos Educacionais absolutamente tradicionais, tecnicistas, nos quais o objetivo principal constituía-se em **planejar** para executar normas. Não havia trabalho crítico nem tampouco reflexivo. Conseqüentemente era clara a separação entre técnicos (no caso professores) e público alvo (alunos). (...) Nem sequer era possível repensar o mesmo plano ao longo do ano letivo. A idéia era que, uma vez feito, deveria ser entregue ao diretor da escola (escolas públicas) ou ao coordenador pedagógico (em caso de escolas privadas). Este, por sua vez, o encaminharia ao supervisor.

Finalmente o Plano chegaria ao final de seu itinerário e estaria definitivamente esquecido nas gavetas dos arquivos.(...) o Plano nunca mais era lido ou avaliado por seus autores.” (p.13)

“Diante de tal situação, constatou-se que os professores se viam diante de duas únicas possibilidades: ou se cumpriam estritamente o que haviam escrito, ou escreviam para não cumprir. Sem maleabilidade ou abertura para mudanças o projeto transformava-se num objeto estanque, imóvel e impermeável. Daí a aversão que muitos adquiriram por ele, passando a “cumprilo por pura obrigatoriedade” ou “não cumprilo deliberadamente. (...) Um modelo incômodo, porque ao mesmo tempo em que o **planejamento** se mostrava “indesejado” na sua praticidade, ele apontava na direção da tentativa de transformação e de mudanças. É essa a dialética que acompanha tal instrumento de trabalho.” (p.14/15)

Miguel Henrique RUSSO - Tese / 1995 / USP

Cena 3 - O **planejamento** e o projeto escolar – a burocracia. A autonomia encontra seus limites.

Discussão

A descrição das atividades iniciais do ano, com ênfase na dinâmica das reuniões de atribuição de aulas e de **planejamento escolar**, apresenta um rico quadro sobre como a escola se prepara para realizar sua tarefa anual de execução do currículo; sobre qual a importância atribuída ao **planejamento**; qual a participação dos professores na construção do projeto escolar; e especialmente, face ao interesse deste estudo, como se dá nesse processo a atuação da administração da unidade escolar, vista aqui como atuação dos agentes que compõem a direção da escola. (...) No caso específico do **planejamento**, a visão predominante é de tal forma burocrática que se poderia dizer que aquele que algum dia participou de um planejamento na escola pública não necessita participar de qualquer outro. Tal afirmação extremada parecerá imprópria para um estudo acadêmico, mas é ela que sucintamente traduz aquilo que, neste aspecto,

se transformou o **planejamento escolar**. Sua realização não é um instrumento metodológico de trabalho. Sua realização tem por fim a produção de um documento, o plano escolar, que será utilizado para atender a uma exigência burocrática. Essa perspectiva que é predominante na prática escolar é responsável pela perda da visão do **planejamento** como processo de construção coletiva do projeto pedagógico. Como momento de reflexão sobre as funções sociais da educação; sobre o papel da escola; sobre o trabalho docente; sobre o conhecimento; sobre as condições concretas da escola para a realização de seu mister; sobre a racionalidade interna da escola, enfim, sobre todos os elementos que direta ou indiretamente determinam a racionalidade social da escola.”

(p.178/179)

“De maneira geral, os temas foram tratados, nas reuniões de **planejamento**, de forma abreviada, conduzindo a conclusões e decisões apressadas e apriorísticas. Não há um processo de discussão e reflexão que permita o amadurecimento e avanço da práxis individual e coletiva dos educadores, o que em parte justifica serem esses **planejamentos** repetições dos realizados no passado, ou seja, a cada novo ciclo escolar os problemas com que se defronta a escola são os mesmos dos ciclos anteriores e recebem o mesmo tratamento já consagrado pelo senso comum que orienta a práxis dos agentes escolares. Em resumo, observa-se que na escola pública parece não haver acúmulo de conhecimento sobre as práticas escolares, as experiências vividas anteriormente não são levadas em conta para orientar as ações futuras. Poder-se-ia dizer, recorrendo a Sanchez Vasquez, com fundamento neste indicador, que a práxis dos agentes escolares é reiterativa e espontânea.” (p.183)

Procedendo a análise dos trabalhos desse período, é possível observar que existem diferenças e semelhanças nos desenvolvimentos dos pensamentos nas conclusões de cada obra.

Em atendimento aos objetivos desta pesquisa, foram estabelecidas “*a posteriori*”, algumas categorias que conseguissem aglutinar as diversas representações sobre os entendimentos do fenômeno planejamento escolar. Alguns estudos não se referem precisamente ao significado do termo, entretanto, as formas de contextualização dos elementos, no bojo de cada produção, levaram-nas ao enquadramento como lícito, no âmbito da questão.

Essas “categorias” surgiram durante o trabalho de síntese de cada pesquisa estudada a partir das comparações estabelecidas entre os textos. Neste sentido, procurou-se acompanhar o pensamento de Franco (2003, p.16) quando esclarece que

toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

Para promover os estudos avaliados neste período (1971-1996), bem como os do período seguinte (1997-2005), construiu-se o seguinte referencial:

AS PERCEPÇÕES POSITIVAS
AS PERCEPÇÕES NEGATIVAS
A RESPONSABILIDADE PELO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO
A TOMADA DE DECISÃO
A QUESTÃO DA AUTONOMIA

À guisa de esclarecimento, estas unidades foram surgindo das análises efetuadas dos textos e o grau de recorrência dos elementos. Outrossim, a escolha dessas indicações, como categorias para análise, prende-se às observações cotidianas promovidas sobre o trabalho escolar, de como ocorrem e quão são valorizadas conforme elementos de produção, organização e avaliação dos processos de planejamentos realizados nas escolas. São alguns dos itens que, na análise efetuada, de modo geral, determinam os resultados e a qualidade desses procedimentos.

Portanto, a partir dessas categorias será possível perceber o posicionamento dos autores dos estudos analisados quanto a importância e/ou relevância da ação de planejar (positiva ou negativa); que pessoa ou grupo de indivíduos tem o dever ou a responsabilidade sobre as atividades entabuladas; as atitudes ou posturas ante as decisões estabelecidas, bem como as condições, circunstâncias ou possibilidades para a presença ou ausência de atitudes autônomas.

a) As percepções positivas:

Nesta situação encontram-se os estudos que não contestaram de forma incisiva ou veemente a questão do uso do planejamento como forma de se atingir os objetivos pretendidos, bem como os trabalhos que indicavam como correto ou necessário, para a obtenção de melhores resultados nos pleitos educativos, a adesão aos procedimentos do planejamento.

Depara-se com o respaldo dessa circunstância nos estudos de Alonso (1974, p.50;175),

indicando o planejamento como o *“instrumento certo”* ou o *“recurso mais adequado”* como parte *“do conjunto de atividades realizadas pela escola e propostas como necessárias para garantir os objetivos educacionais gerais”*.

Correspondem a uma percepção positiva de planejamento as observações de Alves (1974, p.9) e Malavazi (1995, p.14/15), que entendem esse processo como uma *“prática social que tem como produto a própria história”* ou uma *“práxis”*, bem como podem percebê-lo como *“um modelo incômodo, porque ao mesmo tempo em que o planejamento se mostrava ‘indesejado’ na sua praticidade, ele apontava na direção da tentativa de transformação e mudança”*.

Cação (1989, p.31) e Viriato (1995, p.88) reforçam as qualidades do planejamento quando entendem que sua utilização atende aos preceitos de *“racionalidade, adequação dos meios aos fins, maximização de recursos, otimização de esforços, eficiência, eficácia e produtividade”*, além da *“análise dos problemas e resultados.”*

A construção de uma visão positiva inclui os processos de planejamento com a participação da comunidade escolar. Neste sentido, pode-se observar que Frem (1989, p.80) advoga o *“planejamento das atividades e a tomada de decisões, sempre de forma colegiada, visando o interesse do aluno”*; Corrêa (1991, p.18) assevera que *“o planejamento participativo entende a possibilidade de formulação e de operacionalização de uma educação realmente condizente com as necessidades básicas da população”*; Vianna (1992, p.65/66/67) percebe que *“não se pode entender a efetivação do planejamento participativo das atividades escolares sem a participação da comunidade e seus representantes”* e, também, Tosi (1993, p.293/294) que aponta o planejamento participativo como *“um diagnóstico da realidade, mas ao contrário dos planejamentos tradicionais, ele será discutido com os líderes da comunidade em reuniões públicas”*.

b) As percepções negativas:

Numa situação oposta, não necessariamente antagônica, foram reunidos os trabalhos que apresentaram o que se denominou de percepções negativas.

A percepção negativa das pesquisas avaliadas acolhe vários conteúdos de componentes eminentemente políticos e sociais. As observações levantadas com as análises dão um sentido ao planejamento como *“um instrumento manipulado pelo poder, qualquer que seja a natureza desse poder”* (ALVES, 1974, p.10); é sentido, também, como uma forma de refletir *“a ideologia da classe dominante e, ao mesmo tempo, reforça essa dominância até chegar ao nível da sala de aula”* (MINGUILI, 1984, p.84).

Nesta direção, Costa (1988, p.144) percebe o planejamento como *“uma das armas mais refinadas da tecnocracia”*; Corrêa (1991, p.74) e Russo (1995, p.178/179) vêem no processo de planejamento um instrumento de ideologia tecnocrática *“através da sobrevalorização do*

planejamento” tornando-o “mais conectado ao sistema produtivo” ou considerando que “sua realização tem por fim a produção de um documento, o plano escolar, que será utilizado para atender uma exigência burocrática”.

Completando essa abordagem, as palavras de Lima (1995, p.47) esclarecem uma questão vital para clarificar alguns aspectos ligados à utilização dos processos de planejamento. Seu entendimento é que

a falta de participação, por parte da comunidade, nas decisões e planejamento da escola, é ponto de reforço para a legitimação das relações conservadoras existentes na escola. (...) Assim, a hierarquização de funções garante a manutenção do ‘status quo’.

c) A responsabilidade pelo desenvolvimento do processo:

Iniciando pelo pressuposto que planejamento é processo, atividade de acompanhamento constante e não um produto pronto e acabado, que possa ser considerado concluído quando se encerram o tempo das reuniões iniciais, é necessário que alguém ou um grupo de indivíduos fique encarregado pelo andamento de toda a ação encetada.

Nesta direção, as pesquisas analisadas, no período de 1971 a 1996, apontam que os responsáveis por iniciar o processo de planejamento devem ser *“pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas da sociedade atual”* (ALONSO, 1974, p.11); indica, também, que *“o diretor é o que está no exercício da autoridade, o que determina os objetivos, inicia a ação, controla os processos e movimenta as coisas conforme sua vontade”* (ALONSO, 1974,p.155). Este pensamento é acompanhado por Frem (1989, p.97), que, citando o Art. 7º do Regimento Comum das Escolas, institui entre as responsabilidades do diretor: *“I. organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola; II. subsidiar o planejamento educacional”*.

Destacando a questão da responsabilidade, Elias (1983, p.53/54) e Lacerda (1983, p.74;116) concluem que *“cabe ao Supervisor (...) garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução”*, bem como *“a função de cuidar da melhoria da qualidade de ensino, através da assistência e do controle ao planejamento, execução e avaliação da ação docente”*.

Outros pesquisadores entendem que a tarefa de cuidar da organização do processo de planejamento, devido sua importância e seu alcance, não deve ser responsabilidade de uma única pessoa. Como consequência, propõem um novo modelo de planejamento, calcado em paradigmas participativos ou coletivos.

Neste caminho, Cação (1989, p.15) evidencia que *“para que a participação realmente aconteça na administração da escola, é preciso que o trabalho que aí se desenvolve seja coletivo”*; acrescenta, ainda, que *“a administração da escola deve considerar a contribuição dos funcionários nas discussões e no planejamento escolar”*.

Frem (1989, p.78;110) compreende o planejamento participativo como sendo parte da *“organização política de uma comunidade que, através da competência, descobre seus problemas, formula conjuntamente estratégias de solução, discute o que é ou não prioritário (...) encontrando soluções por si mesma”*.

De modo geral, quando se trata de estabelecer uma visão a respeito do significado e importância do planejamento participativo, vários estudos ressaltam que ele representa a superação de um modelo conservador, tradicional (dentro da tradição administrativa), autoritário e hierarquizado. Sua implementação demonstra a possibilidade de as decisões decorrentes dos debates e discussões sobre as ações futuras serem as mais adequadas e justas para todos os que compartilham do trabalho educativo, no interior das escolas. Comungam desse pensamento, cada um à sua maneira, Corrêa (1991, p.14/18); Vianna (1992, p.65-70); Tosi (1993, p.293/294); Viriato (1995, p.99;130) e Malavazi (1995, p.9).

Entre todos os trabalhos que foram examinados para a produção desta pesquisa, o primeiro a se referir ao planejamento como uma possibilidade participativa foi Costa, em 1988. O autor esclarece que *“a estratégia é que, na medida em que se enfatiza um discurso participativo, enquanto forma ideológica, constitui-se, de fato, num instrumento eficiente de cooptação e manipulação das classes subalternas”*.(COSTA, 1988, p.144). No entanto, seu posicionamento é de crítica ao modelo, pois entende que o planejamento participativo decorre da instalação de ideologia tecnocrata.

d) A tomada de decisão:

A maioria dos autores que discorrem sobre planejamento, não somente os analisados por este estudo, mas, inclusive, aqueles que publicaram livros sobre o assunto, preconizam a “tomada de decisão” como um dos elementos mais importantes e significativos da demanda. Toda a preparação e as condições iniciais comungam para atingir este estágio. É por meio dessa ação que se condicionam as demais etapas do processo de planejamento.

Na seqüência desta análise, percebe-se que a consciência da tomada de decisão aparece em vários estudos.

Entre eles podemos citar Alonso (1974, p.175) dizendo que *“a atividade principal do diretor concentra-se, pois, no processo de decisão necessário ao desenvolvimento do conjunto de atividades realizadas pela escola”*; Cação (1989, p.80), apesar de não colocar a responsabilidade em uma única pessoa (o diretor), entende que *“a co-gestão, a administração cooperativa, a direção colegiada são maneiras de administrar, de planejar, de tomar decisões, embasadas nas teorias organizacionais”*..

Grande parte dos autores concorda a respeito dessa concepção, mesmo que seus enfoques

não convirjam para o mesmo sentido da forma de atuação no planejamento. Frem (1989, p.80), em sua pesquisa, esclarece que *“uma administração democrática deve procurar desenvolver, pelo menos, o planejamento das atividades e a tomada de decisões, sempre de forma colegiada”*. Vianna (1992, p.59), entre os vários momentos nos quais discorre acerca dessa idéia, sinaliza que nessa empreitada *“é o planejamento, entendido como um processo de tomada de decisões políticas, científicas e técnicas a respeito dos aspectos que integram o trabalho escolar”*. Tosi (1993, p.117/118) pontua, sinteticamente, que *“a tomada de decisão é uma escolha entre meios e fins”*, e Viriato (1995, p.130) entende que *“é possível romper com a relação autoritária, hierárquica e submissa (...) a fim de ser privilegiada uma relação de igualdade, de partilha de poder, na ação coletiva, onde todos os membros da escola tomem as decisões”*.

e) A questão da autonomia:

Apesar de citada em muitos trabalhos, a questão da “autonomia” das unidades escolares, a ser obtida como resultante das ações delineadas durante os momentos de planejamento, nos estudos desse período, pode ser considerada como uma significativa ausência.

Vale lembrar que as discussões envolvendo a autonomia das escolas ficam evidentes e fortalecidas a partir da publicação da Lei nº 9.394/96 – LDBEN, que destaca o vocábulo em, pelo menos, três de seus artigos – Art. 15, 53 e 54. Especificamente o Art. 15 expressa que *“os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administração e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”*.

Como o período estipulado para as análises das pesquisas, neste momento, foi o de 1971 até 1996, portanto, anterior ao da publicação da Lei citada, é admissível inferir que as dúvidas e os problemas ligados à questão da autonomia escolar, ainda não se constituíam como uma presença sentida, instigante ou incômoda.

Ainda assim, como única referência de autonomia entre os trabalhos analisados até aqui (16 dissertações e teses), Viriato (1995, p.99) conclui que como padrão de ações a serem desenvolvidas, *“dar-se-á maior ênfase à autonomia da escola e à importância do planejamento como processo coletivo, evolutivo e permanente de reflexão”*.

Seguem-se as anotações sobre o próximo período.

Período: 1997 - 2005

Delfina de Paiva VILLELA - Tese / 1997 / UNICAMP

Observação: A autora apenas faz menções ao planejamento escolar como mais uma entre outras ações desenvolvidas na U.E., como por exemplo:

“Quatro grandes princípios podem reger a administração de um sistema único e descentralizado de ensino, esclarece Gadotti (1994):

1. Da gestão democrática. Uma gestão que priorize a escola e a sala de aula eliminaria a necessidade da mediação entre a direção dos órgãos responsáveis pela educação nas escolas. As **funções de planejamento**, capacitação, ficariam sob a responsabilidade das próprias escolas. Dessa maneira, poderiam ser extintas inúmeras instâncias de poder intermediário.
2. Da comunicação direta com as escolas.
3. Da autonomia da escola.
4. Da avaliação permanente do desempenho escolar.” (p.66/67)

“Ao analisar o problema do democratismo, numa visão extraída de Libâneo (1982), a autora se posiciona:

A adoção de tais formas de conduta dentro das instituições, movimentos e grupos sociais obviamente terá como conseqüência a ausência de ações concretas, já que as tarefas são mal feitas ou não executadas; a ineficácia no processo de tomada de decisões; a improvisação das iniciativas pela ausência de **planejamento**, que é considerado autoritário; a crença no espontaneísmo, favorecendo a omissão e a ausência; a diluição da responsabilidade individual, entre outras.” (p.92/93)

Waldemar MARQUES - Tese / 1997 / UNICAMP

“Tradicional produto da formalização burocrática que regulamenta as relações entre as unidades de ensino e as demais entidades de administração central ou regional da SE, o **plano anual da escola** tem atuado mais como cumprimento destas normas burocráticas do que como sinalizador das intenções, dos anseios e propostas reais da escola. O que importa, do ponto de vista da escola, é elaborar e entregar no tempo hábil, o plano anual a fim de evitar os aborrecimentos advindos da quebra da norma burocrática. Do ponto de vista da Delegacia de Ensino, importa receber em tempo hábil o plano, pois é isto que a norma estabelece. Importância menor tem o plano enquanto fonte de dados básicos para a administração da unidade escolar e supervisão pela DE.” (p.57)

“... destaquemos no projeto escola-padrão a ênfase dada à noção de autonomia da escola enquanto condição primeira para sua renovação, para seu fortalecimento; autonomia que se substancia no projeto da escola, em sua ação, sustentada pela disponibilidade de recursos financeiros, materiais e de pessoa. O fato de vincular a noção de autonomia, muitas vezes abstrata, às condições concretas que operacionalizam a idéia deve ser creditado como importante no projeto escola-padrão, pois num terreno, como a educação, termos de profunda significação mantêm-se muitas vezes como retórica.” (p.209)

Clara Germana de Sá Gonçalves NASCIMENTO - Tese / 1997 / UNICAMP

Sobre professores e gestores:

“Nossa hipótese é a de que eles não sabem criar as instâncias coletivas de reflexão, de análise e de crítica nas quais possam confrontar opiniões, equacionar os problemas concretos e imediatos do ensino e das políticas que o sistema de ensino defende.” (p.94)

“Parece-nos que os dirigentes têm intenções de prócer de forma adequada para elaborar o **plano geral**, ou seja, colher as várias contribuições por área de conhecimento junto aos professores em função de um projeto comum. (...)

Observa-se, no entanto, pelo depoimento de uma professora, que o **plano geral** da escola não é concebido como um instrumento de gestão que representa os interesses coletivo, ou como um trabalho coordenado da ação coletiva. Melhor dizendo, ele não resulta da produção coletiva, de normas e decisões que poderiam estar no cerne da sua construção. Assim, na relação imediata com o trabalho, explicita-se a dificuldade que dirigentes e professores apresentam em elaborar um **plano** que seja somatório e síntese das experiências e dos desejos do conjunto da escola.” (p.113/114)

“... os professores fazem a crítica à forma como o **plano escolar** é elaborado, revelam ao nível da prática profissional que o mesmo vem sendo reduzido a um resumo desconexo de opiniões que certamente não engloba as suas experiências vivas de trabalho ou seja, não chega a ser a expressão ativa de suas necessidades e de seus desejos.” (p.115)

“Por razões óbvias, a história da gestão e administração do trabalho na escola tem sido o retrato do desenvolvimento dos dispositivos administrativos para consolidar, no centro, o controle do trabalho e da força de trabalho. Neste contexto, os professores, justamente eles que asseguram no cotidiano a efetivação das práticas pedagógicas, demonstram uma compulsiva tendência a negligenciar a organização, o **planejamento** e a sua prática.” (p.131)

Sobre um projeto denominado ProQualidade:

1- Componente B1: Fortalecimento do **Planejamento Escolar**. Visa a implantação de métodos de **planejamento** que permitam a procura coletiva de novas soluções e de procedimentos para a melhoria da qualidade do ensino. A principal estratégia proposta é a elaboração de um manual para orientar os dirigentes escolares na formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola, que deve ser o instrumento básico para toda a ação do estabelecimento e que, se formulado coletivamente, será a expressão do consenso da escola em torno de seus objetivos.” (p.41)

“Aplicada à administração do sistema de ensino, a idéia de autonomia, embutida na concepção da GQTE, não significa autonomia real da escola, apesar da liberação das unidades escolares para a resolução de problemas, significa apenas ‘*autonomia* para gerenciar a rotina, e **planejar** o seu futuro dentro das perspectivas do sistema e de modo previamente determinado de Qualidade do Ensino (...)” (CUNHA, 1995,p.107) (p.46)

“O exame do curso da burocratização do ensino mostra ser ele uma decorrência das relações entre burocracia e Estado, resultando de um processo histórico de formação do Estado capitalista brasileiro, que vem desde o período colonial e que se consolidou na década de 70, com a emergência do Estado intervencionista (FELIX, 1989, p.165). Esse processo acabou por materializar-se na cristalização de um modelo assumido e incorporado pelos profissionais de ensino e pela sociedade como “o modelo de escola”. Esse modelo revela uma instituição: (...) h) desconhecadora da prática do **planejamento** periódico da administração, não se sentindo competente, nem percebendo a conveniência disso;”. (p.100)

Tsutaka WATANABE - Tese / 1999 / UNICAMP

“É preciso que todos os envolvidos na ação educativa rompam, corajosamente, com a tradicional divisão do trabalho – **planejadores** e executores, para que o **planejamento**, a execução e a avaliação do projeto pedagógico sejam uma tarefa de todos e não de alguns poucos que pensariam a ação para outros a executassem. O trabalho coletivo é hoje uma necessidade no interior das escolas, pois os problemas existentes não podem ser enfrentados de maneira individualizada e isolada.” (p.30)

“... os estudiosos apresentam o **planejamento** como necessário. O **planejamento escolar** constitui o processo participativo e coletivo que fazem os que têm responsabilidades no funcionamento do sistema educativo que motiva e anima a instituição escolar e que justifica o sentido, conteúdo e estilo da atividade educativa e que posteriormente se traduz de forma clara e escrita.
(p.31/32)

Para a organização de uma escola e para o **planejamento** de seu trabalho, é importante formular de um modo explícito e claro o projeto pedagógico que a distinga e ao mesmo tempo oriente sua prática educativa.” (p.32)

“Assim, ao elaborar o projeto da escola, a equipe **planeja** o que tem a intenção de fazer ou realizar. Com base na realidade concreta atual lança o olhar para o futuro, buscando o possível.” (p.32)

“... o **Planejamento Escolar**, que, a rigor, deveria ser feito com a participação de toda a comunidade escolar, na realidade, acaba tendo apenas a participação da direção e dos professores, não se ouvindo nem funcionários, nem pais, nem alunos, nas escolas pesquisadas.” (p.362)

“... a escola incorporou práticas já existentes, contrárias ao discurso mobilizador da proposta de Escola-Padrão, sobretudo no que se refere às **atividades de planejamento** e gestão escolar, as quais eram marcadas pela ausência de procedimentos efetivamente democráticos e de uma reflexão sistemática sobre os problemas educacionais da escola por parte dos educadores, profissionais de apoio administrativos, pais e alunos ...” (p.4)

“... tais **atividades de planejamento** e gestão escolar, marcadamente burocratizantes, apresentavam forte tendência à formalização e à fragmentação, ficando reduzidas às reuniões de **planejamento no início do ano**, voltadas para a elaboração formal dos planos de ensino, de modo a cumprir as exigências estabelecidas pelos órgãos centrais e intermediários do sistema educacional.” (p.5)

“... os estudos analisados são unânimes em considerar que, na maioria das escolas, submetidas aos ditames centralizadores e burocratizantes dos sistemas educacionais, os procedimentos voltados para a elaboração do seu projeto escolar e sua gestão ainda são marcados por ações que não possibilitam a participação efetiva dos sujeitos de ação presentes nos diversos segmentos envolvidos no cotidiano escolar e, por sua vez, não possibilitam à escola conquistar sua autonomia e estabelecer relações democráticas em seu interior.” (p.8)

“... considerando os pressupostos teórico-práticos subjacentes a sua operacionalização e seu registro documental, os procedimentos metodológicos de **planificação** educacional voltados para a construção democrática do projeto político-pedagógico representam uma ruptura com uma determinada concepção de **planejamento** que até há pouco tempo se entendia. De fato, por força destes pressupostos, resgata-se a significação ético-política e pedagógica de tais procedimentos, os quais, para sua eficácia, além das necessárias condições materiais para a sua realização, exigem sobretudo a articulação de uma série de ações resultantes de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar.” (p.31)

“... decorrente da hipertrofia dos instrumentos de racionalização das práticas de **planejamento**, em passado muito recente, constata-se basicamente duas atitudes

distorcidas que ainda imperam, sobretudo, pela forma reducionista de encarar a **atividade de planejamento** no âmbito da prática educativa escolar: (a) aquela que concebe o ato de **planejar** como um ato simplesmente técnico, esvaziando-o do seu significado ético-político e educacional; (b) aquela que encara a preocupação por prover os processos de construção do projeto político-pedagógico de recursos técnico-metodológicos para o desenvolvimento eficiente das ações operacionais de **planejamento** e conseqüente objetivação documental como vinculada, por si só, a uma concepção de **planificação** centralizada e verticalizada, de caráter tecnicista.” (p.32/33)

“Assim, do ponto de vista metodológico, o **planejamento** voltado para a construção democrática do projeto político-pedagógico da escola, e em última instância para a redefinição das políticas educacionais, deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os sujeitos de ação dos diferentes segmentos envolvidos na prática educacional da instituição, contextualizada numa leitura objetiva e crítica da realidade em que está inserida (etnografia da instituição), tendo como perspectiva a melhoria da organização administrativo-financeira e pedagógica bem como o estabelecimento de novas relações institucionais no sentido do aprimoramento qualitativo das atividades-fins da escola: ensino e aprendizagem.” (p.173)

Andrea Câmara CARRER - Dissertação / 1999 / USP

“Atualmente muito se fala, especialmente nesta década, da importância do projeto pedagógico no campo da educação, mas ainda nos deparamos com a carência de trabalhos que se dediquem a investigar o seu processo de elaboração e implementação no cotidiano da instituição escolar.

Além disso, a necessidade desse tipo de trabalho parece-me ainda mais premente no momento atual em que, em nosso país, a elaboração do projeto pedagógico de escola é regulamentada pela legislação e pode acabar se transformando em mais

uma exigência burocrática destituída de qualquer expressão de sentido para a escola.” (p.11)

“Já o *projeto de escola* diz respeito à revitalização ou criação de um estabelecimento escolar, pretendendo conferir coerência às políticas pedagógicas definida localmente, pelos projetos educativo e pedagógico. O projeto de escola procura, assim, concretizar a maneira pela qual uma comunidade escolar toma consciência da sua identidade e afirma a sua autonomia, ao desenvolver relações de colaboração entre os seus membros, no sentido de constituí-los como parceiros: administrativos, docentes, alunos e pais. O motor central desse projeto é o conselho de escola; este pretende valorizar uma gestão mais racional, dinâmica e eficaz da escola (Boutinet, 1996:210). (p.26)

“Esta gestão racional procura utilizar as capacidades de criação e de inovação disponibilizadas pela autonomia escolar, integrando de maneira pragmática, operacional, a política educativa e pedagógica (ou, em outras palavras, o projeto educativo e pedagógico) que a escola escolheu, diante das dificuldades com as quais se confronta. Ela parte de uma análise metódica dos dados próprios da escola: suas necessidades, problemas, dificuldades e recursos, culminando na tomada de consciência da situação atual e no comprometimento em uma ação conjuntamente planejada.” (p.26)

[*Observação: isto, para mim, é planejamento escolar*]

“O projeto de escola apresenta-se, assim, como sendo processo mais do que produto, implicando capacidades de ação e negociação incessantes, para uma gestão permanente das ações projetadas, envolvendo o maior número de parceiros.” (p.26)

“... o conceito de projeto político-pedagógico engloba a definição: das intenções (finalidades, princípios e valores) a desenvolver, as ações necessárias para se materializar, como também, as formas de gestão da escola que possibilitem as condições necessárias para que as ações projetadas possam se realizar.” (p.30)

“Nessa mesma direção, encontramos elementos semelhantes no que se refere ao projeto pedagógico, na coletânea Raízes e Asas do CENPEC (1994): “ter clareza

de onde se quer chegar; conhecer a realidade, fazendo o diagnóstico dos avanços e problemas; priorizar necessidades e problemas a serem enfrentados; analisar cada problema separando o que é da governabilidade da escola; definir as ações para enfrentar as necessidades e os problemas prioritários; definir prazos e responsabilidades; **planejar** o acompanhamento e avaliação do projeto.”

(p.30)

[*Observação: para mim, continua sendo planejamento escolar*]

“Contudo, poderíamos nos indagar, por que a avaliação do projeto de escola tem sido uma atividade relativamente marginal na escola? Por que, sendo uma atividade necessária à condução do projeto e por isso mesmo, constitutiva do mesmo, é sempre deixada em segundo plano, quando sobra tempo ou quando é exigida pelos órgãos gestores do sistema? O que acontece com o projeto que sofre essa ausência de uma avaliação contínua, diagnóstica, participativa e formativa?”

(p.45)

Leda Maria Ferreira CAMPOS - Dissertação / 2000 / PUCCAMP

“Os projetos pedagógicos estimularão a comunidade escolar constituída de professores, funcionários e colegiado a juntamente pensar, diagnosticar, refletir sobre os problemas pedagógicos da escola e, a partir daí, elaborar uma proposta que servirá de guia para todos.”

(p.60)

“Para que o projeto político-pedagógico se concretize, na realidade, é fundamental a articulação e o envolvimento de toda a comunidade escolar na sua elaboração, a fim de que a implementação não desvie das ações que foram **planejadas** e elaboradas, pois é percebendo, sentindo, compreendendo e participando das ações e diretrizes propostas pela escola que seus funcionários vão se sentir mais motivados e responsáveis no processo de implementação desse projeto.”

(p.63)

“O projeto pedagógico parte da discussão coletiva de seus problemas e da busca

de soluções para enfrentar os desafios e garantir aos alunos o direito de acesso e permanência nas escolas. Essa coletivização exige o compartilhamento de ações e a definição em conjunto da intencionalidade que se pretende atingir.” (p.80)

Clarice DIRSCHNABEL - Dissertação / 2000 / PUCSP

“... os resultados da pesquisa indicavam a falta de uma filosofia de trabalho em comum, onde estivessem claros o espaço ideológico de nossa escola, os objetivos e as metas a serem alcançados. A possibilidade de um **planejamento integrado**, que pudesse estar subsidiando, na escola, as limitações teórico-práticas, nos impediam de avançar.” (p.37)

“Nesta direção, nós, professores, juntamente com o grupo de estagiárias, conseguimos caminhar, identificando os pressupostos teóricos presentes no cotidiano, construindo neste coletivo a nossa Filosofia de Trabalho. (...) Esta identificação possibilitou a definição do horizonte que almejávamos alcançar. A partir deste ideal, prosseguimos no sentido de diagnosticar a que distância nos encontrávamos, em relação àquilo que tínhamos proposto alcançar, enquanto Filosofia de Trabalho.” (p.38/39)

“Um exemplo disso era a necessidade que sentíamos, mediante as ações coletivas na escola, de um **planejamento participativo** e mais integrado. Os **planejamentos** que, até então, faziam parte de nosso contexto escolar, eram aqueles **planejamentos de ensino** fragmentados, que atendiam apenas aspectos burocráticos e se encontravam em decadência.” (...) Foi a partir da construção coletiva do calendário, como um instrumento de discussão, que começamos a colocar em ação o **planejamento integrado** no interior de nossa instituição escolar.” (p.42)

Ângela Maria MARTINS - Tese / 2001 / UNICAMP

“O programa de reforma da escola-padrão foi desativado a partir de 1995. No entanto, alguns dos conceitos que nortearam as novas orientações normativas – com implicações no **planejamento** orçamentário, pedagógico e administrativo das escolas – foram consolidados pela gestão sob o signo do PSDB, com particular destaque para a caixa de custeio e o plano diretor, pois ambos os procedimentos de **planejamento** são peças fundamentais para que a escola desenvolva e exercite sua autonomia.” (p.171)

“As possibilidades de aprofundar as reflexões sobre questões relativas à autonomia da unidade escolar para elaborar o Plano Diretor (...) foram abordadas em meio a debates acalorados que possibilitaram a emergência das primeiras tensões. (...)

O Plano Diretor elaborado a partir da reunião e sob coordenação da equipe, esclarecia que o *“diretor é o articulador do projeto escolar, devendo traçar a orientação para os demais integrantes: vice-diretoras, coordenadoras, professores, funcionários e alunos, definindo as ações como se fora um mestre de obras na construção de caminhos que deverão nortear pedagogicamente os trabalhos.”* (p.238)

“A elaboração do Plano Diretor da escola, um dos principais instrumentos para o exercício de sua autonomia pedagógica, constituiu um rico processo de discussão, porém, a equipe assinalou, o tempo todo, os limites postos para a unidade na construção de um projeto pedagógico que atendesse às características do alunado, e, ao mesmo tempo, que atendesse às orientações e normatizações da Secretaria de Educação.” (p.271)

Lenira Cezar Ferraz BICHARA - Dissertação / 2003 / PUCCAMP

“O projeto pedagógico da escola, através de um conselho de escola participativo, é uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas.” (p.31)

“Apesar da insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há, geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. Cada vez há mais reuniões e cada vez mais elas são menos produtivas.” (p.35)

“Elaborar um projeto pedagógico é um exercício de autonomia. Cada escola conhece ou pode conhecer seus problemas concretos e a força que deve mobilizar para resolvê-los, com a participação direta de sua equipe, com envolvimento do sistema.” (p.45)

Antonio Fernando Gouvêa da SILVA - Dissertação / 2004 / PUCSP

“Não é na dicotomia pedagógica entre **planejadores** e executores, ou entre processos e produtos, que se vai superar as dificuldades observadas no ato educativo. Se o **planejar** não estiver coerente com a perspectiva que se apresenta para o processo ensino-aprendizagem, este, como sempre, reverenciará a dinâmica de construção curricular que o desencadeou, reproduzindo valores, intenções e práticas nele implícitas. Qualquer proposta concebida de forma centralizada e elitista, reservando aos educadores o papel de executores de um plano pronto e concluído, por mais democráticas sejam suas intenções educacionais teóricas, não conseguirão atingir seus objetivos práticos, pois não se institui a democracia por mandado, mas sim pelo próprio exercício democrático.

Assim, entendo o trabalho de construção coletiva condição *sine qua non* para o

êxito de um processo de reorientação curricular.” (p.42)

Walter Roberto CORREIA - Tese / 2005 / PUCSP

“... entendemos que o **planejamento dialógico e participativo** nas aulas de Educação Física no Ensino Médio se constitui como um procedimento didático-metodológico adequado como configurador das intenções e das realizações educativas.” (p.155)

“Um trabalho concebido a partir de um **planejamento participativo** apresenta uma vinculação pertinente com a idéia de democratização da escola e do ensino. Possibilita a reconfiguração das relações em termos de espaços e poderes. A escola na maioria das vezes não tem todo seu projeto coeso e pré-definido, sendo que o mesmo vai se instaurando concomitantemente com o entrecruzamento das práticas suscitadas pelos diferentes atores da realidade escolar.” (p.159)

“As proposições e os ensaios na perspectiva de um **planejamento dialógico e participativo** relacionado ao ensino de Educação Física no Ensino Médio, exigem o resgate do conceito de autonomia. Se compreendermos a autonomia como condição para uma tomada de posição socialmente responsável, de forma que haja um respeito entre as perspectivas individuais e coletivas, é fundamental o estabelecimento de um exercício concreto de autonomia no processo de construção curricular.” (p.161)

“A dinâmica processual de um **planejamento dialógico e participativo** permite diferentes configurações e formas de integração dos saberes docentes e discentes. (...) Como desvantagens ou aspectos que dificultaram o processo, temos a própria formação profissional, que não me possibilitou uma melhor compreensão das alternativas metodológicas a serem empreendidas no contexto escolar. (...) Mas fundamentalmente o que se constitui em dificuldade são as

condições concretas de desvalorização do magistério, de forma que possamos otimizar nossos esforços na elaboração, preparação e construção efetiva de uma proposta curricular pertinente.” (p.170)

----- Este período inicia-se com a promulgação da Lei nº 9.394/96 – LDBEN e prossegue até o ano de 2005, data limite para o recolhimento das amostras que fazem parte deste estudo. É um tempo em que surgiram com bastante força as questões da globalização, das políticas neo-liberais, da flexibilidade educacional, da estabilização econômica, do avanço nos processos tecnológicos, da universalização da informática e da realidade virtual, entre outros eventos.

De modo geral, o processo de planejamento disseminou-se pelas instituições de ensino como um elemento obrigatório. Algumas conseqüências dessa questão, postas nos estudos escolhidos para análise, serão relatados neste trabalho.

Procurou-se considerar as mesmas categorias levantadas para a apreciação das obras referentes ao período anterior (1961-1976), ou seja, a percepção positiva; a percepção negativa; a responsabilidade pelo desenvolvimento do processo; a tomada de decisão e a questão da autonomia.

Entretanto, é necessário esclarecer que alguns autores, apesar de não citarem a expressão “planejamento escolar” em seu trabalho, desenvolvem toda sua argumentação relatando elementos e/ou circunstâncias que se apresentam significativamente engravidadas de conceitos que dizem respeito ao processo de planejamento.

Como exemplo, pode-se indicar Carrer (1999, p.26), que, aludindo à gestão racional de uma instituição, afirma que

ela parte de uma análise metódica dos dados próprios da escola: suas necessidades, problemas, dificuldades e recursos, culminando na tomada de consciência da situação atual e no comprometimento em uma ação conjuntamente planejada.

Em outro momento de seu texto, Carrer (1999, p.30), referindo-se ao conceito de projeto político-pedagógico, diz que o mesmo engloba a seguinte definição: “*das intenções (finalidades, princípios e valores) a desenvolver, as ações necessárias para se materializar, as formas de gestão que possibilitem as condições necessárias para que as ações projetadas possam se realizar*”.

Em um empenho de entendimento, os dois pensamentos da autora podem ser traduzidos como atinentes a algumas etapas do processo de planejamento. Aliás, esta situação foi encontrada em muitos outros estudos.

Não é fato verdadeiramente incomum, algumas pesquisas utilizarem conceitos e significados de um determinado fenômeno para a explicação de outro tipo de evento. Com as obras consultadas não foi diferente. Quando ocorreu, optou-se por descartar o trabalho.

Ainda, no âmbito dessa questão, foi possível perceber como o conceito é aplicado erroneamente, observando o entendimento de Campos (2000, p.60), analisando aspectos dos projetos pedagógicos. Sua afirmação é que eles *“estimularão a comunidade escolar (...) a juntamente pensar, diagnosticar, refletir sobre os problemas pedagógicos da escola e, a partir daí, elaborar uma proposta que servirá de guia para todos”*.

Seu equívoco reside no fato de que projetos são o resultado de um processo de discussão e debates, de reflexão em torno do que se pretende realizar, assim como os planos. Ambos – projetos e planos – são os elementos concretos, a parte visível dos momentos de planejamento; os dados e subsídios que serão disponibilizados para futuras consultas e ordenamentos.

Convém, neste momento, lembrar que as pesquisas que fazem parte destes dois blocos, separadas pelo atendimento à Condição B, da divisão categorial proposta, não são estudos cujos focos da problemática repousavam sobre o tema do planejamento escolar. Desta forma, na maioria dos casos, suas referências ao assunto são breves passagens no âmbito de um contexto mais amplo e direcionado para outros conteúdos.

Observem-se os parâmetros a seguir:

a) As percepções positivas:

Considerando as pesquisas selecionadas e defendidas no período de 1977 a 2005, pode-se encontrar em Watanabe (1999, p.31/32), uma indicação de que *“os estudiosos apresentam o planejamento como necessário. O planejamento escolar constitui o processo participativo e coletivo que fazem os que têm responsabilidades no funcionamento do sistema educativo”*.

Garcia (1999, p.173) dá ênfase em aspectos como as atividades de planejamento voltadas para a construção do projeto político-pedagógico da escola, reconhecendo que *“o planejamento (...) deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os sujeitos de ação dos diferentes segmentos envolvidos na prática educacional da instituição”*.

Também partindo do foco na organização e realização do projeto pedagógico da escola, Campos (2000, p.60), assegura a importância dessa ação, percebendo que sua consecução estimulará *“a comunidade escolar constituída de professores, funcionários e colegiado a juntamente pensar, diagnosticar, refletir sobre os problemas pedagógicos da escola”*.

Correia (2005, p.159) amplia o significado e a abrangência do tema explicitando que *“um trabalho concebido a partir de um planejamento participativo apresenta uma vinculação pertinente com a idéia de democratização da escola e do ensino. Possibilita a reconfiguração das relações em termos de espaços e poderes”*.

Com o transcorrer da análise desses trabalhos, percebe-se que o interesse dos pesquisadores direcionou-se, durante o período de 1997 a 2005, mais para o campo de estudo das

possibilidades, indagações e problemáticas vinculadas à construção do projeto político-pedagógico do que, propriamente, para o enfoque no planejamento escolar.

b) As percepções negativas:

Nesta categoria encontram-se as críticas à forma de realização ou significação do planejamento conforme o entendimento de cada pesquisador. O discernimento individual conduz a uma generalização do conceito em um sentido restritivo quanto à sua importância no seio das instituições escolares.

Marques (1997, p.57) expõe o sentimento de muitos profissionais quanto ao resultado do processo de planejamento, ao se transformar as discussões em um produto formalizado e concreto. Segundo o autor, *“o que importa, do ponto de vista da escola, é elaborar e entregar no tempo hábil, o plano anual a fim de evitar os aborrecimentos advindos da quebra da norma burocrática”*.

Esta situação é bastante recorrente nos meios educacionais, particularmente nas escolas públicas.

Garcia (1999, p.5) interpreta que as ações referentes à gestão escolar e ao processo de planejamento são produtos da ideologia tecnocrática, de concepções burocráticas e que, em suas pesquisas, apontavam

forte tendência à formalização e à fragmentação, reduzidas às reuniões de planejamento inicial, voltadas para a elaboração formal dos planos de ensino, de modo a cumprir as exigências estabelecidas pelos órgãos centrais e intermediários do sistema educacional.

Na mesma linha de pesquisa, Dirschnabel (2000, p.42) concluiu que *“os planejamentos que, até então, faziam parte de nosso contexto escolar, eram aqueles planejamentos de ensino fragmentados, que atendiam apenas aspectos burocráticos e se encontravam em decadência”*.

Para o encerramento das análises dessa categoria, é possível utilizar-se de uma conclusão de Teixeira (1998, p.100). A autora observando modelos de escola e as relações incorporadas pelos profissionais e pela sociedade sobre a burocratização do ensino, argumentou que *“esse modelo revela uma instituição”* que, entre outras características, é *“desconhedora da prática do planejamento periódico da administração, não se sentindo competente, nem percebendo a conveniência disso”*.

De um modo geral, nesse período o planejamento escolar teve uma tendência para o descrédito e a banalização.

c) A responsabilidade pelo desenvolvimento do processo:

A partir de 1997, com a entrada em vigor da última LDBEN, acrescentada das resoluções, pareceres e outros instrumentos legais que normatizaram os rumos que se pretendeu dar às ações educacionais, verificamos que as questões da participação e do coletivo tiveram bastante destaque e importância.

Neste sentido, as observações e entendimentos que são produzidos nos trabalhos pesquisados referem-se mais a alguns casos em que a participação da comunidade escolar ainda não acontece de forma plena ou razoável.

Muitas escolas se fecharam para a participação de pais e alunos, outras não deram oportunidade nem aos próprios funcionários, resolvendo e decidindo seus problemas mais imediatos – tanto pedagógicos como administrativos – entre a equipe de direção e professores.

Nas palavras de Lück (2000, p.89) é possível notar um tipo de situação que se apresentou mais comum do parecia:

A prática individualista e competitiva, em nome da defesa de áreas e territórios específicos, muitas vezes expressadas de forma camuflada e sutil, deve ser superada gradativamente em nome de uma ação coletiva pela qual, no final, todos saem ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia e da socialização como forma de desenvolvimento individual.

Também, como parte desse contexto, presencia-se a (re)valorização dos Conselhos de Escola – CE; as tentativas de revitalização dos Grêmios Estudantis e o fortalecimento das Associações de Pais e Mestres – APM. Essas ações indicavam, ao menos formal e oficialmente, que os órgãos centrais propugnavam a presença da comunidade no interior das escolas.

Atendo-se à nova categoria de análise – “responsabilidade pelo desenvolvimento do processo” – pôde-se verificar que as situações acima comentadas surgem nos textos analisados.

Nascimento (1997, p.113/114) utiliza-se da nomenclatura “plano geral”, referindo-se ao produto do planejamento escolar e observa que esse documento *“não é concebido como um instrumento de gestão que representa os interesses coletivos, ou como um trabalho coordenado da ação coletiva. Melhor dizendo, ele não resulta da produção coletiva”*. Na sua avaliação, as atividades de pensar os rumos da escola ainda é realizado, apenas, pelo diretor.

Muitas vezes, o autor entende que a participação do colegiado é importante, porém, parece demonstrar que tal situação ainda não é usual e rotineira. Watanabe (1999, p.30) demonstra essa contradição afirmando que *“é preciso que todos os envolvidos na ação educativa rompam, corajosamente, com a tradicional divisão do trabalho – planejadores e executores”*. Sua recomendação busca sentido no desenvolvimento de ações sintonizadas com o seu tempo e esclarece mais: *“o planejamento, a execução e a avaliação do projeto pedagógico sejam uma tarefa*

de todos e não de alguns poucos que pensariam a ação para que outros a executassem”.

Mesmo não explicitando quem são as pessoas que deveriam participar da construção do projeto de escola, Carrer (1999, p.26) recomenda o mesmo *“como sendo processo mais do que produto, implicando capacidades de ação e negociação incessantes, para uma gestão permanente das ações projetadas, envolvendo o maior número de parceiros”.*

Também se posicionam a favor da participação coletiva no processo de planejamento os autores Campos (2000, p.80), Dirschnabel (2000, p.42) e Silva (2004, p.42). Seus textos compartilham de observações similares no trato dessa questão, respectivamente: a) *“essa coletivização exige o compartilhamento de ações e a definição em conjunto da intencionalidade que se pretende atingir”;* b) *“a necessidade que sentíamos, mediante as ações coletivas na escola, de um planejamento participativo”*, ou, ainda, c) *“o trabalho de construção coletiva é condição ‘sine qua non’ para o êxito de um processo de reorientação curricular”.*

Bichara (2003, p.35) contribui para a conclusão das análises desta categoria por meio de uma visão crítica sobre ações compartilhadas. Em suas palavras, *“apesar da insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo (...) não há, geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas”.* Segundo suas observações, *“cada vez há mais reuniões e cada vez mais elas são menos produtivas”.*

Pelas análises empreendidas a partir dos textos selecionados, parece que jamais se tratou tanto da necessidade e relevância de se constituir uma forma de gestão que fosse compartilhada, participativa e, no entanto, nunca as ações propostas e desencadeadas foram tão nulas ou improdutivas.

d) A tomada de decisão:

O ato de tomar uma decisão inclui, via-de-regra, o conhecimento sobre a realidade sobre a qual repousam os elementos disponíveis; os meios de que se dispõe para a execução das ações necessárias; as formas e mecanismos adequados para concluir as atividades e as metas, os objetivos ou os propósitos que se deseja cumprir. Significa, portanto, um domínio amplo e significativo sobre as bases de atuação individual e/ou coletiva.

Neste período – 1997 a 2005 – poucos trabalhos fizeram referência à questão da importância ou de quem é a responsabilidade pela tomada de decisão nos casos de um processo de gestão ou planejamento escolar.

Dentre os estudos selecionados, contribui para reforçar esta categoria a observação de Villela (1997, p.92/93), analisando o problema do democratismo, a partir de um entendimento

extraído de Libâneo (1982). Para tanto, a autora se posiciona criticamente referindo-se “*a adoção de tais formas de conduta – o democratismo – dentro das instituições*”. Como seqüela a esse tipo de atitude, encontraremos “*a ausência de ações concretas, (...) a ineficácia no processo de tomada de decisões, a improvisação das iniciativas pela ausência de planejamento*”.

Finalizando a análise desta categoria, Correia (2005, p.161) considera que uma condição essencial para a tomada de decisão, em quaisquer circunstâncias, é a possibilidade de se agir com autonomia, desde que seja uma “*posição socialmente responsável, de forma que haja um respeito entre as perspectivas individuais e coletivas*”.

e) A questão da autonomia:

A autonomia das unidades escolares é um tópico há muito requerido pelos diretores ou gestores de instituições de ensino. A noção de autonomia foi incluída nas letras da Lei nº 9.3394/96, com acenos de concretização, mas com restrições e limites à sua abrangência. Configura-se como uma norma a ser cumprida: “*a autonomia é permitida, desde que seguidas as regulamentações*”.

Marques (1997, p.209), observando o desenvolvimento deste conceito no domínio das escolas-padrão, na primeira metade dos anos 90, expõe

o fato de vincular a noção de autonomia, muitas vezes abstrata, às condições concretas que operacionalizam a idéia deve ser creditado como importante no projeto escola-padrão, pois num terreno, como a educação, termos de profunda significação mantém-se muitas vezes como retórica.

Correia (2005, p.161) entende que “*é fundamental o estabelecimento de um exercício concreto de autonomia no processo de construção curricular*”, e essa noção da importância e relevância desse princípio também se encontra expresso nas palavras de Bichara (2003, p.45): “*elaborar um projeto pedagógico é um exercício de autonomia*”.

As análises destes trabalhos que constituem a Condição B, proposta como planificação para esta pesquisa, buscaram contribuir para um conhecimento mais detalhado sobre algumas das características mais comuns e importantes que cercam o processo de planejamento e que foram alvo de estudos por vários pesquisadores na produção de suas dissertações ou teses acadêmicas.

Suas observações e ilações sobre o tema significaram uma indispensável influência e uma inestimável contribuição para os rumos desta pesquisa.

Numa tentativa de resumir as informações anteriores, produzimos as seguintes observações:

QUADRO 06: Síntese das observações iniciais:

SÍNTESE ANALÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES EM CADA CATEGORIA

CATEGORIA	PERÍODO 1971 – 1996	PERÍODO 1997 – 2005	OBSERVAÇÕES
a) As percepções positivas	<ul style="list-style-type: none"> - instrumento certo e adequado - valorização de várias qualidades; - racionalidade; - adequação dos meios aos fins; - maximização de recursos; - otimização de esforços; - eficiência, eficácia e produtividade; - diagnóstico da realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - necessário; - avaliação objetiva das necessidades; - pensar, diagnosticar e refletir sobre os problemas da escola; - democratização da escola; - reconfiguração das relações de espaço e poderes. 	O primeiro período apresenta visões mais técnicas e otimistas quando comparadas com as do segundo período, o qual sugere condições mais objetivas e comedidas.
b) As percepções negativas	<ul style="list-style-type: none"> - instrumento de manipulação pelo poder; - reflete a ideologia da classe dominante; - arma refinada da tecnocracia; - produção de documentos para atender a uma exigência burocrática; - garante a hierarquização de funções e a manutenção do “status quo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - produção de documentos para entregar em tempo hábil; - evitar a quebra da norma burocrática; - formalização e fragmentação; - reduzido às reuniões de planejamento inicial; - cumprimento de exigências dos órgãos centrais. 	As considerações de ambos os períodos são igualmente críticas quanto aos objetivos e finalidades do planejamento. Basicamente, percebem o processo de planejamento como uma imposição para domínio e manutenção do poder.

c) As responsabilidades pelo desenvolvimento do processo	<ul style="list-style-type: none"> - pessoas qualificadas; - o Diretor; - o Supervisor; - trabalho coletivo e/ou participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - ação coletiva; - tarefa de todos; - participativo. 	O primeiro período tem uma tendência a particularizar a responsabilidade, enquanto o segundo período indica mais uma tendência ao coletivo e à participação.
d) A tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> - atividade principal do diretor; - co-gestão, administração cooperativa, direção colegiada; - escolha entre meios e fins. 	<ul style="list-style-type: none"> - agir com autonomia; - ausência de ações concretas; - improvisação das iniciativas pela ausência de planejamento. 	Esta questão aparece mais objetiva no primeiro período. O segundo período trata esta questão como algo utópico ou inexistente.
e) A questão da autonomia	- raras referências à questão ou alusões não significativas.	<ul style="list-style-type: none"> - questão de retórica; - fundamental no processo de construção curricular; - exercício de autonomia 	No primeiro momento não existem percepções claras sobre a autonomia das escolas. A postura de dependência é algo natural e inerente. No segundo momento surge como algo necessário e desejado.

Capítulo IV

4. PLANEJAMENTO ESCOLAR: A PROCURA DO CONHECIMENTO

Nesta etapa do trabalho, foram reunidas as seis produções restantes, todas dissertações, que tiveram como objeto de pesquisa um enfoque sobre a questão do planejamento. O assunto aparece nos títulos de todas elas como elemento dominante da problemática. Buscarei compor uma análise sobre estes estudos.

Fazem parte dessa seleção:

QUADRO 07: Dissertações selecionadas para atender a “Condição C”:

AUTOR	TÍTULOS	LOCAL	ANO
LORIERI, Marcos Antônio	A Reflexão Filosófica e o Planejamento Educacional	PUC SP	1982
POMPEU, Celso Baccarin	O Planejamento de Ensino: Teoria e Prática – Estudo a partir de uma experiência de vida no Magistério.	UFSCar	1984
GARITA, Rosaly Mara Senapeschi	Planejamento, Avaliação e Recuperação: suas implicações no Conselho de Classe.	UFSCar	1994
PADILHA, Paulo Roberto	Planejamento Educacional: a visão do Plano Decenal de Educação Para Todos, 1993-2003.	USP	1998
TURRINI, Eunice Pinheiro Guimarães	Planejamento Participativo: um exercício democrático na escola.	UNESP Marília	1999

MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo	Planejamento e Plano Escolar: um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano.	UNESP Marília	2003
------------------------------	--	----------------------	-------------

4.1 O OLHAR DE CADA UM

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”

(Leonardo Boff)

Por meio de uma síntese sobre cada uma das dissertações escolhidas pela indicação do tema nos próprios títulos, após a realização de uma leitura exploratória inicial de seus conteúdos e, analisando os discursos apresentados nos textos eleitos, serão oferecidos os pontos de vistas mais interessantes e pertinentes de cada trabalho. Procurarei tecer uma amostra substancial individualizada de cada pesquisa sem construir qualquer tipo de categoria, para estas circunstâncias.

Marcos Antônio LORIERI - PUCSP - 1982

O estudo do autor pretendeu demonstrar, de um modo geral, a necessidade da introdução, nos processos de planejamento, da reflexão filosófica.

Sua ótica para essa questão é de que o uso freqüente da reflexão sistematizada, nos momentos de planejamento, contribui, de forma inequívoca, para a qualidade e alcance do procedimento.

A reflexão filosófica permite interferir de forma mais abrangente e lógica em um campo estruturado, prioritariamente, em bases racionais.

O fato de se pretender atuar em uma realidade complexa como a educacional, em condições resultantes de ações humanas, endereçadas a elementos humanos, só seria possível com o auxílio intenso e nobre como a filosofia.

Lorieri (p.10) procurou *“caracterizar o processo de planejamento educacional como um ‘prolongamento’ necessário da apreensão do fenômeno educativo realizado continuamente pela reflexão filosófica e deve ser, por ela, vitalizado.”*

Em sua pesquisa, Lorieri (p.21) demonstra sua percepção sobre o valor e importância do planejamento nas sociedades e tempos atuais, descartando as interpretações ideológicas sobre a

neutralidade do pleito, mesmo quando realizado em bases científicas ou legais e assinalando que: *“não apenas constatamos a inevitabilidade do uso do planejamento em nossa sociedade mas achamos que este tipo de controle social é necessário, hoje, e deve ser utilizado de forma adequada”*.

Defende, em muitos pontos do texto, que planejar é exercer uma técnica de controle social, mas que não se confunde (ou não deveria se confundir) com a própria política, que se manifesta em campos diferenciados.

Enfatiza, também, que a maior qualidade inerente ao processo de planejamento situa-se na capacidade de formular e deflagrar o poder de tomar decisões. É a partir da possibilidade de se decidir como, quando, quem, com o quê, para onde, ente outras ações, que o planejamento se constitui em sua plenitude.

Optou por apoiar-se em Carvalho (1979, p.16), a partir de sua definição de planejamento, que foi formulada da seguinte forma:

o planejamento deve ser entendido como um processo através do qual se pode dar maior eficiência à atividade humana para alcançar em um prazo determinado, um conjunto de metas estabelecidas. Compreende-se planejamento antes de tudo como um processo lógico que auxilia o comportamento humano racional na consecução de atividades intencionais voltadas para o futuro. Para um futuro mediato, ou seja, aquele que é previsto através do raciocínio e não para o futuro apenas imediato obtido pela prática do existir predominantemente sensorial.

Esta definição foi eleita por Lorieri (p.54) por apresentar de forma clara e inequívoca as idéias de processo e intencionalidade que perpassam as ações afetas ao planejamento.

Além de demonstrar a base conceitual sobre a qual assentou seu trabalho acadêmico, o autor descreveu e teceu significações para cada etapa do processo de planejamento de forma ampla e completa. Em seu entendimento, as fases do que ele denomina “planejamento educacional” compreendem *“o conhecimento da realidade educacional, a decisão, a ação e a crítica”*.

É possível inferir, após leitura mais aprofundada do texto de Lorieri (p.93), que seu trabalho poderia ser sintetizado com sua explicitação de que

o processo de planejamento educacional só terá seu sentido pleno se for uma concretização do esforço fundamental da reflexão filosófica sobre o homem e seu mundo, esforço que só tematizará sentidos se for um esforço realizado concretamente na prática que, criticamente refletida, possibilitará o desvelamento do homem e de seu mundo.

Vale lembrar, finalizando esta apreciação crítica, com a questão da reflexão filosófica incidindo sobre todo o texto de Lorieri, que *“só assim a ação educadora será assumida responsavelmente no todo da existência humana”*.

Celso Baccarin POMPEU - UFSCar - 1984

A dissertação de Pompeu apresenta como objeto de estudo “O Planejamento de Ensino” e suas implicações teóricas e práticas em um contexto escolar.

Como cenário do momento, convém lembrar que o país começava a dar os primeiros passos na direção da construção de uma sociedade “mais democrática” e participativa, após vinte anos de um regime autoritário e de exceção.

Neste sentido, não foi possível localizar em seu texto, alguns elementos que hoje poderiam ser considerados como regra geral, mas que na época não estavam devidamente colocados à disposição na prática cotidiana das atividades escolares, como a participação coletiva nas decisões da instituição, a gestão democrática, a autonomia e a flexibilização dos processos internos da escola, entre outros.

A visão predominante, neste caso, é uma visão condizente com o seu tempo, tendendo a uma postura tradicionalista e tecnicista dos atos educativos.

Dentro dessa conscientização inicial, entende-se que a produção de Pompeu apresenta-se dividida em quatro capítulos que abordam, inicialmente, as questões associadas à idéia de planejamento de uma forma geral e, depois, de maneira particularizada, das fragmentações em planejamento, plano, programa, projeto, etc.

Explicita as concepções existentes no âmbito da educação, como: planejamento educacional, planejamento escolar, planejamento administrativo, planejamento curricular e planejamento de ensino.

Como referência, pode-se assinalar seu conceito de planejamento, como um tipo de atividade humana constituído de

um processo lógico, racional e contínuo de tomada de decisões gente a várias alternativas de solução possíveis de um ou mais problemas; essas decisões referem-se ao estabelecimento de objetivos e metas para a modificação ou aperfeiçoamento de uma realidade, procedimentos a serem utilizados, recursos materiais e humanos necessários, bem como o cronograma de realização; inclui a realização das ações a serem desenvolvidas, a sua crítica, revisão e reformulação, voltando à ação e assim sucessivamente. (p.57)

Aborda, com esmerada acuidade, as propostas, os fundamentos e as muitas legislações que

acolhem o tema e sua implementação no Estado de São Paulo. Destaque para o Decreto do governador, publicado em 30/01/1970, e para a Resolução nº 9, publicada em 18/02/1970, como *instrumentos legais que tornaram obrigatório o planejamento das atividades nas escolas primárias e médias do Estado*". (p.109)

Sua visão tradicional e tecnicista, a qual não elimina o valor da contribuição de seus estudos e informações, pode ser constatada a partir de sua alegação: *"a responsabilidade da condução do planejamento ficou com o diretor da escola e o controle do processo, com a Delegacia de Ensino, através do relatório da Direção. A participação dos professores foi estabelecida como obrigatória"*. (p.109)

Por esta análise, a questão estava posta, restando a cada parte envolvida desempenhar suas funções no cumprimento das normas e responsabilidades legalmente estabelecidas.

Constrói, com os capítulos três e quatro, uma visão avaliativa do significado do planejamento na prática escolar, na época de seus estudos (1984), e finaliza com alguns comentários que denominou de críticos.

Sua interpretação da escola, naquele contexto histórico, pode ser alcançada com suas palavras (p.181/182):

é preciso entender a escola como elemento vivo e atuante da sociedade em sua evolução dinâmica, onde os interesses das classes sociais fundamentais se digladiam, buscando a auto-satisfação.(...) Não habilita para o trabalho material, nem sequer para o intelectual. (...) É assim que a escola, para o sistema sócio-político-econômico vigente funciona perfeitamente bem porque cumpre com a sua finalidade, que é a manutenção da situação vigente, embora se diga que ela poderia transformar essa situação, com um trabalho mais consciente e efetivo.

De forma geral, é um trabalho que contribui com inúmeras informações significativas para a construção do conhecimento sobre o planejamento escolar.

Rosaly Mara Senapeschi GARITA - UFSCar - 1994

Este trabalho tem seu objeto de pesquisa estabelecido a partir das questões relacionadas aos elementos: planejamento, avaliação e recuperação a partir da necessidade do conhecimento e interação com os Conselhos de Classe.

Nas palavras da autora, *“o estudo será limitado aos Conselhos de Classe das 5ª séries diurnas e vespertinas, do 1º Grau, considerando-se a problemática da avaliação na disciplina de Matemática”*.

O tema planejamento é tratado como elemento introdutório e suporte para a construção de conceitos e princípios que servirão para nortear os trabalhos dos professores no cotidiano escolar.

Sua contribuição, neste sentido, não representa um aprofundamento sobre o assunto, mas transmite a necessidade e a importância de se recorrer ao processo de planejamento para a realização de um trabalho educativo com qualidade e responsabilidade.

Explicita, salvo melhor juízo, de forma equivocada, algumas concepções relacionadas aos termos planejamento e plano. Esta circunstância ocorre quando argumenta que *“há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas”*.

Na realidade, como tratado anteriormente, o planejamento é um processo, um momento em que acontecem as relações abstratas do fenômeno; quando são analisadas, discutidas, debatidas, refletidas e decididas as ações que deverão ser efetivadas ao longo de um período de tempo. Os planos, entretanto, são a parte concreta, visível desse evento; o produto personificado em algum tipo de documento, normalmente escrito.

Superada esta constatação conceitual, entendemos que Garita procura demonstrar no seu texto a preocupação e a responsabilidade que devem apresentar os envolvidos nas atividades educacionais, no interior das escolas, com o alcance e validade do ato de planejar.

Essa questão fica devidamente clarificada em seus dizeres:

o planejamento não pode ser visto como uma reunião, onde a escola já tem tudo pronto e os professores, livres naqueles dias do seu trabalho cotidiano em sala de aula, apenas participam de uma reunião descompromissada de uma consciência crítica e política, perdendo-se em preenchimento de formulários e discussões por mesquinhas. (p.59)

No pouco espaço destinado ao trato do planejamento em sua pesquisa, Garita adverte os especialistas para a relevância e responsabilidade de seu trabalho pelas atividades desenvolvidas na escola. Percebe que essa categoria também peca pela má formação e pela falta de informações que permitam atuar de forma mais sintonizada com a comunidade e com a equipe escolar.

Alguns trechos do seu texto deixam à mostra a preocupação da autora com esses conflitos: *“os professores não têm consciência da necessidade do planejamento, uma vez que, não parecem se sentir responsáveis pelas atividades que serão desenvolvidas na escola”*; em outro momento expõe: *“o papel da direção das escolas deixa muito a desejar na maneira como coordena essa reunião de planejamento”*, ou ainda: *“a sua atuação, como especialista, deveria conscientizar os*

professores da necessidade do planejamento...”. (p.283/284)

Mesmo que o espaço dedicado ao campo do planejamento tenha sido breve e/ou acanhado, a autora contribui de forma crítica e intensa com suas manifestações de exortação e reparo à responsabilidade de cada agente participante do processo educativo escolar.

Paulo Roberto PADILHA - USP - 1998

A pesquisa de Padilha é constituída por um mergulho em questões representativas do planejamento no Brasil.

Seu objeto primordial de estudo é o planejamento educacional, que, por razões estabelecidas no corpo deste trabalho, não possui a mesma significação com o planejamento escolar, no que tange à sua abrangência.

Enquanto o primeiro trata de questões em um ambiente de macro-organização, para definir, dirigir e articular as políticas públicas (de vários níveis: federal, estadual, municipal, etc.); para projetar, operacionalizar, e produzir as estatísticas; traçar as metas e finalidades das ações educacionais; o segundo diz respeito aos processos que ocorrem no interior das escolas e carrega o sentido de diagnosticar a realidade local, identificar os objetivos a serem atingidos, verificar os meios e/ou recursos disponíveis, decidir as formas de agir, acompanhar as atividades e avaliar todo o procedimento.

São, portanto, dois instrumentos distintos, que atendem duas realidades diferenciadas, utilizados para superar problemas que abarcam a mesma raiz, em contextos dessemelhantes: a educação.

No capítulo segundo de seu estudo, Padilha dedica-se a explorar “o planejamento na educação brasileira”. Nesta seção, auxilia com inúmeros conceitos e interpretações sobre a questão do planejamento, de uma forma geral, o que, de certa forma, presta significativa contribuição para o foco que se busca pesquisar.

É importante compreender que como concepção, planejamento educacional e planejamento escolar diferem, basicamente, nas finalidades e abrangência, permitindo-se, entretanto, aos seus usuários fruir de inúmeras qualidades similares.

Para esta circunstância Padilha (p.73) assegura que

a utilização do planejamento como instrumento de previsão, organização, acompanhamento, controle e avaliação das atividades educativas, seja em que nível ou instância for, nos mostra que existe um certo consenso de que tais instrumentos são absolutamente indispensáveis à educação.

Seu texto auxilia, também, na percepção de princípios políticos e sociais, que se manifestam na utilização dessa ferramenta institucional que é o planejamento. Em suas palavras, “*a administração e o planejamento da educação são práticas sociais, com embasamento teórico e atuação concreta. Logo, não são neutros*”.

Neste sentido, ele concorda com muitos outros autores e pesquisadores educacionais, aproximando-se do entendimento de que é possível utilizar-se dos processos de planejamento como “*instrumentos do autoritarismo burocrático-arbitrário para uma educação alienada e alienante, ou podem levar à construção sócio-política para uma educação transformadora*”. (p.80)

Considerando que o processo de planejar procura trazer soluções para os problemas resultantes da ação humana, Padilha disponibiliza, de forma bastante elucidativa, uma concepção didática para mais iluminar a questão. Para atender a esse aspecto didático, elaborou-se uma adaptação livre, sobre seu texto. Saliente-se que, no discernimento de Padilha (p.84/85), o planejamento tem as seguintes características:

- a)** é um processo permanente e contínuo (não se esgota na montagem de um plano de ação);
- b)** é sempre voltado para o futuro (é sempre previsão);
- c)** visa à racionalidade da tomada de decisões (orienta o processo decisório e elimina a possibilidade de erro);
- d)** visa selecionar entre várias alternativas um curso de ação (de curto, médio ou longo prazo);
- e)** é sistêmico (considera todo o sistema ou toda a unidade que está sendo planejada);
- f)** é interativo (flexível a ajustamentos e correções);
- g)** é uma técnica de alocação de recursos (deve otimizar a alocação e dimensionamento de recursos);
- h)** é uma técnica cíclica (deve ser sempre avaliado e replanejado);
- i)** é uma função administrativa que interage dinamicamente com as demais (influencia e é influenciado pela organização, direção e controle);
- j)** é uma técnica de coordenação (integração e sincronização dos diferentes órgãos); e é, ainda,

- I) uma técnica de mudança e inovação (favorece a introdução deliberada de inovações).

A preocupação com a participação e a coletivização no desenvolvimento do planejamento também se faz sentir no estudo do autor, antecipando um de seus próximos vieses de trabalho, como profissional da educação: o Instituto Paulo Freire.

Neste sentido, é significativa sua observação (p.125) de que *“o planejamento é socializado quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado aos ‘especialistas’ ou mesmo a um ‘grupo de coordenação’”*. Sugere, claramente, que *“o importante é que cada sujeito coletivo sinta-se co-responsável pelo processo e pelo projeto”*. (p.129)

Tais observações servem para explicitar que, na análise para as finalidades propostas para esta pesquisa, foram consideradas, exclusivamente, ilações do segundo capítulo da obra de Padilha, pois os demais desenvolvem, de forma mais ampla, questões atinentes ao planejamento educacional, relacionadas a uma visão do Plano Decenal de Educação para Todos, sob a ótica que explicitamos anteriormente.

Eunice P. Guimarães TURRINI - UNESP/Marília - 1999

Turrini estabeleceu a produção de suas pesquisas com fundamento em um estudo de caso, no qual procurou verificar as condições em que ocorreram as tarefas e empreendimentos para a realização do planejamento escolar em uma instituição de ensino privada.

O desenvolvimento de seu estudo foi calcado em um conhecimento teórico que podemos denominar de “Planejamento Participativo”.

Esse conhecimento, especificamente para este caso, teve como embasamento, primordialmente, as obras de Danilo Gandin que tratam do tema planejamento participativo.

Sua pesquisa, dividida em quatro capítulos, promove a oportunidade de verificar as ações de uma instituição escolar na construção de seu projeto político-pedagógico, sob a ótica do planejamento participativo.

No primeiro capítulo, faz uma introdução às questões teóricas ligadas à construção do projeto escolar, salientando a importância e as vicissitudes de uma gestão democrática. Para isso, discorre sobre as atribuições e o funcionamento do Conselho de Escola como um organismo institucional de auxílio à equipe gestora.

Observa no movimento do Conselho de Escola, *“desde que tenham competências deliberativas e normativas, as potencialidades transformadoras das decisões coletivas”*. (p.28)

Traz para o bojo da pesquisa outros temas recorrentes nos escritos sobre gestão e planejamento: a participação e a autonomia dos sujeitos.

Suas informações levam-na a acreditar

que os espaços reservados para a elaboração do projeto pedagógico da escola poderão ser aproveitados também para o desenvolvimento das autonomias individuais, sendo possível dar-lhes um sentido coletivo, na obtenção dos objetivos relacionados ao serviço. Este poderá resultar em qualidade de ensino, desde que todos se comprometam, opinem, exerçam sua criatividade para solucionar os problemas locais”. (p.50)

Discute, ainda, sobre a qualidade do ensino como uma das formas de diferenciação entre as instituições. Aponta que *“a qualidade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais”*. (p.53)

Seu capítulo dois revela as bases estruturais para a utilização de *“uma metodologia de participação coletiva”*, na construção de um planejamento participativo, no seio do qual serão valorizadas as formas de diálogo e interatividade, como também, *“o uso do método dialético nas relações de trabalho, no exercício constante da ação-reflexão, amalgamado pela questão política”*. (p.57)

Caracterizou e expôs, neste capítulo, os princípios e conceitos das etapas necessárias para a realização de um planejamento participativo e do projeto político-pedagógico, destacando sobremaneira as funções estruturais do que denominou “Marco Referencial” e seus desdobramentos: “Marco Situacional”, “Marco Doutrinal” e “Marco Operativo”. Essa metodologia, nos estudos de Turrini, encontra-se, como foi veiculado anteriormente, em uma proposta de Gandin.

Nos capítulos três e quatro, apresenta os resultados de sua pesquisa como um estudo de caso, acompanhando o desenrolar das ações desencadeadas para a constituição do projeto educacional da escola.

Seu trabalho de vivenciar a realidade democrática decorrente da construção de um projeto político-pedagógico pode ser completado com sua visão de que *“os avanços e recuos apenas acrescentam algo de novo em cada um dos participantes pois, se a cada dia o novo acontece, o que aconteceu conosco permanece, apesar das mudanças inerentes ao próprio estar no mundo”*. (p.175)

Reynaldo MAUÁ JÚNIOR - UNESP/Marília - 2003

A pesquisa de Mauá Júnior (2003), que resultou na dissertação de mestrado aqui

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

Para tanto foram selecionadas duas unidades escolares e realizadas entrevistas com as diretoras e as professoras coordenadoras pedagógicas de cada uma dessas instituições.

O conteúdo desse estudo foi construído em quatro capítulos, que procuraram verificar como ocorrem os procedimentos para a realização do dois instrumentos especificados acima.

A primeira parte da pesquisa identificou os elementos constituintes de um processo de planejamento e seus conceitos, com base em autores reconhecidos nos meios científicos e acadêmicos da área educacional.

No capítulo dois, buscou-se estabelecer a realidade instituída por meio de atos legais, emitidos pelos órgãos centrais sobre a questão em pauta, bem como a variedade de significações apresentadas pelos autores que se manifestaram a respeito do tema, em obras técnicas, disponíveis ao público em geral.

Os capítulos três e quatro, propiciaram uma investigação sobre a forma como o planejamento inicial (que se processa no início de cada ano letivo) e o plano escolar (o produto concreto da evolução do planejamento) são percebidos e utilizados durante o transcorrer do ano.

Como compreensão do fenômeno, Mauá Júnior (p.26) entende que

dentre as imposições do momento, destaca-se a exigência de se compreender a educação e as instituições escolares como elementos que trabalham com funções teleológicas e, portanto, necessitam da prática do planejamento como instrumento de gestão dos atos a serem empreendidos. (...) Cria-se, portanto, com o processo de planejamento, o primeiro estágio no sentido de provocar as reflexões necessárias ao estabelecimento e ao desenvolvimento da função educativa, capaz de transformar as tarefas cotidianas da administração em atos pedagógicos.

O capítulo dois trabalha com o problema que surge na denominação dos termos utilizados para constituir uma definição ou conceituação dos elementos estudados. Nesta direção, a visão instituída nos meios acadêmicos é a de que *“para cada um dos termos existem definições metodológicas, técnicas, filosóficas, pedagógicas e/o operacionais, porém, as diferenças principais, em cada caso, ficam por conta de detalhes, muitas vezes, incompreensíveis para o leitor comum”*. (p.31)

Na realidade, é quase uma impossibilidade técnica, remota e inatingível, esperar que termos tão abrangentes possam encontrar abrigo em definições únicas ou singulares.

Nos demais momentos de sua pesquisa, Mauá Júnior investigou a forma como cada unidade escolar tratava as questões que envolviam os instrumentos de gestão especificados.

Após as análises empreendidas, como síntese das conclusões apresentadas, ficou constatado que, naquele tempo e espaço determinado, as instituições estudadas,

não estão considerando os créditos devidos a esses procedimentos, deixando de usufruir todas as possibilidades daí advindas, em sua constante e incansável busca por melhor qualidade dos resultados educacionais e pedagógicos, bem como pelo aprimoramento constante dos processos de ensino e aprendizagem.

É possível reconhecer, ainda, nas palavras de Mauá Júnior (p.131), uma visão positiva (não positivista) a respeito da questão, quando conclui dizendo que *“o vacilo ou a indecisão no uso adequado (ou inadequado) dessas instâncias e instrumentos pode estagnar ou atrasar em muito o êxito da educação brasileira na formação adequada de seus cidadãos”*.

O trabalho, mesmo com a pouca penetração em níveis práticos e operacionais, como normalmente acontece com quase toda a produção científica e acadêmica, pode ser visto como um alerta para os agentes participantes e implementadores da educação nacional.

5. CONSIDERAÇÕES

Além das considerações levantadas no transcorrer da tese, podem ser considerados alguns apontamentos que ajudarão a dar maior visibilidade às questões trabalhadas ao longo desta pesquisa.

Assim, de todo o exposto, é factível inferir que:

a) Ainda que estudiosos, pesquisadores, homens e mulheres que ocupam cargos e funções de alta responsabilidade em todos os ramos do conhecimento apontem, peremptoriamente, para a importância e para a necessidade do uso do planejamento como um acontecimento relevante na condução de ações preparatórias e/ou seqüenciais para se atingir objetivos definidos, este estudo verificou que essa importância não se traduz em quantidade de trabalhos acadêmicos-científicos sobre o tema, nas instituições selecionadas. Na maioria das vezes, como pôde ser constatado no bojo desta tese, o planejamento foi tratado como um detalhe, uma parte, um apêndice ou, mesmo, um coadjuvante de peso para outros assuntos, também importantes e/ou necessários. Sua utilização fica bem caracterizada como instrumento auxiliar nas atividades de administração ou gestão da educação e, conseqüentemente, das escolas, consignados os direcionamentos e as

escolhas aqui observados.

b) Por meio das leituras e levantamentos realizados, é possível interpretar, também, que a estrutura e o funcionamento do planejamento escolar não estão calcados nas legislações que direcionam e determinam as normas e regras do sistema educacional, mas, sim, nas tendências e bases da administração e/ou gestão escolar, juntamente com as relações formais ou aparentes que possuem com os processos gerais da administração ou produção capitalista, ainda que envoltos em uma aura de neutralidade política e econômica.

c) Os enfoques variam em relação à figura do responsável pela condução do processo de planejamento: enquanto na primeira fase (1961-1971), o próprio fenômeno não despertou interesse ou atenção dos pesquisadores, talvez pela novidade do tema, ainda em estágio embrionário, na segunda fase (1971-1996), a figura do diretor foi indicada como o principal, senão o único, responsável pela condução dos procedimentos planejatórios, em consonância com a situação política centralizadora e autoritária da época (regime militar de exceção). Na terceira fase (1996-2005), a principal responsabilidade começa a ser compreendida e compartilhada entre os profissionais que atuam na escola, numa clara manifestação de interesses sociais mais abrangentes entre os agentes do setor, que buscavam incluir toda a comunidade escolar nas decisões e ações a serem desenvolvidas e implementadas no cotidiano das instituições. Esta circunstância tem a ver, em grande parte, com o surgimento do neoliberalismo e do Estado Mínimo como as principais questões motivadoras das inclusões populares em atividades, até então, exclusivas de alguns setores públicos e, em especial, a Educação.

d) Outra inferência que pode ser percebida, reside no fato de que o planejamento escolar, por ser um assunto específico das atividades escolares, exposto numa ação bastante pontual e definida, incluída entre outras atividades rotineiras das competências e atribuições de todos os profissionais da educação, redundava em um acontecimento considerado de menor importância (por erro de interpretação, desconhecimento do assunto ou pelas condições desenvolvidas na maioria das universidades), a tal ponto de não despertar a curiosidade, o interesse ou a iniciativa dos pesquisadores, que têm para atender, também e inclusive, os interesses dos professores e departamentos das instituições onde atuam, além de procurar atender as linhas de pesquisas que já se encontram em desenvolvimento.

e) Considera-se, finalmente, que a partir do momento em que o planejamento escolar alcançar seu reconhecimento e valor como um instrumento de reflexão, organização, ação, avaliação que permite e incentiva a retomada de todo o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, principalmente as das redes públicas, será possível empreender melhorias nos processos

de ensino e de aprendizagem, bem como aferir, em bases mais sólidas, o resultado de todo o trabalho educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKTOUF, Omar. *A Administração entre a Tradição e a Renovação*. São Paulo: Atlas, 1996.
- ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. 3ª ed.- São Paulo: DIFEL, 1979.
- AMADOR, Milton Cleber Pereira. *Ideologia e Legislação Educacional no Brasil (1946/1996)*. Concórdia, SC: Universidade do Contestado - UnC, 2002.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Administração em Educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*.- 2ª ed.- São Paulo: Moderna, 1997.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 8ª ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BIAGIONI, Sérgio Flávio. *Planejamento da Rede Escolar*. Vila Sônia: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1985
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.
- _____ Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71*. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. 1971.
- _____ Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1987.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Adalberto Dias de e AFONSO, Manuela. Projecto de Escola: para um esclarecimento dos conceitos e das práticas. In: CARVALHO, A.D.de (Org.). *A construção do Projeto de Escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

CARVALHO, Horácio Martins de. *Introdução à Teoria do Planejamento*.- 3ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 1979.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org). *Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas*.- 4ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 1994.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*.- 2ª ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 7ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e Avanços*.- 6ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 1998.

DONKIN, Richard. *Sangue, Suor e Lágrimas: A Evolução do Trabalho*. São Paulo: M.Books do Brasil Editora, 2003.

DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, São Paulo: PubliFolha, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 7ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GARCIA, Walter. *Administração Nacional em Crise*. 2ª ed. rev. e ampliada- São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. in: KUENZER, Acácia Z.; CALAZANS, Maria Julieta Costa e GARCIA, Walter. *Planejamento e Educação no Brasil*.- 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2003
- GENTILINI, João Augusto. *Crise e Planejamento Educacional na América Latina: Tendências e Perspectivas no Contexto da Descentralização*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*.- 4ª ed.- São Paulo: Atlas, 2002.
- HERSEY, Paul e BLANCHARD, Kenneth H. *Psicologia para administradores: a Teoria e as Técnicas da liderança situacional*. São Paulo: E.P.U., 1986
- KFOURI, Miguel Gustavo Lopes. *Ser e Poder – Parte II : Conceito Provisório de Filosofia Política*. Disponível em <<http://www.oindividuo.com/convidado/kfour4.htm>>. Acesso em 9/2/07.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. 3ª ed.- Goiânia, GO: Alternativa, 2001.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*.- 4ª ed.- Rio de Janeiro:

DP&A, 2000.

LÜCK, Heloísa. *Metodologia de Projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da Educação*. Ijuí, RS: Unijuí, 1992.

MARTINEZ, Maria Josefina e LAHORE, Carlos E. Oliveira. *Planejamento Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977

MARTINS, Ângela Maria. *Mudança, resistência e educação: práticas profissionais e limites do Estado*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1996.

MARTINS, José do Prado. *Administração Escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*.- 2ª ed.- São Paulo: Atlas, 1999.

MATUS, Carlos. *O Plano como Aposta*. Revista São Paulo em Perspectiva, 5(4): out./dez. 1991.

MAUÁ JÚNIOR., Reynaldo. *Planejamento e Plano Escolar: um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, Marília, 2003.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. *Fundamentos de Administração: manual compacto para cursos de formação tecnológica e seqüenciais*. São Paulo: Atlas, 2004.

ORTEGA y GASSET, José. *Meditação da Técnica: vicissitudes das ciências, cacofonia na física*. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1963.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1998.

PARANÁ. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Identidade do Ensino Médio*. Julho/2005.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 5ª ed.- São Paulo: Cortez, 1991.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. Edição revista, anotada e

ampliada por MENEZES, João Gualberto de Carvalho. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 17ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *A Organização do Ensino na Rede Estadual*. São Paulo, 1998

_____ DECRETO nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966, publica no Diário Oficial do Estado em 20/12/1966. *Aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal*.

_____ LEI nº 10.125, de 4 de junho de 1968, publicada no Diário Oficial do Estado em 5/6/1968. *Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo*.

_____ DECRETO de 29 de janeiro de 1970, publicado no Diário Oficial do Estado em 30-1-70. *Dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio*.

_____ RESOLUÇÃO SE nº 9, de 17 de fevereiro de 1970, publicada no Diário Oficial do Estado de 18-2-70. *Baixa instruções sobre o planejamento das atividades escolares no ensino primário e médio*.

SAVIANI, Dermeval. *O Congresso Nacional e a Educação Brasileira: significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis nº 4024/61, 5540/68 e 5692/71*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1986.

SILVA JR., Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. in: MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.) *Política e Gestão da Educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Maria Luiza Couto. *Conceito e Sentido em Frege*. Campo das Letras Editores S.A. –

Porto, PT. 2001. / Disponível em <www.fcsh.unl.pt/docentes/luisacs/pdf/Conceito%20e%20Sentido%20em%20Frege-Introducao.pdf> . Acesso em 10/2/07.

SOUZA, Eliane Reame de. *Conceitos e Redes: os Significados da Palavra e a Idéia de Rede na Organização do Conhecimento e do Ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1994.

SOUZA, José Vieira e CORRÊA, Juliane. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. *Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1998.

UNESCO. *Planejamento da Educação*. Conferências promovidas pela Unesco. Um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Tradução de Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. 2ª ed.- Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Editora FGV, 1975.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7ª ed.- São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador*. 3ª ed.- São Paulo: E.P.U., 1994.

VIEIRA, Marcos Antônio. *Planejamento Estratégico e o Alinhamento da Polícia Militar com o Futuro: um estudo exploratório*. Monografia de Especialização. Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis. 2001

APÊNDICE**RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS
(agrupadas por instituição)**

Nº	AUTOR	TÍTULO	D	T	ANO
	UNICAMP				

01	NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti do	A administração do ensino público paulista na Primeira República.	D		1980
02	CRUZ, Maria Yvoneti da	Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de Supervisão Escolar entre professores e especialistas de Educação.	D		1981
03	FELIX, Maria de Fátima Costa	Administração de Empresas e Administração Escolar – Administração Científica? (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para burocratização do Sistema Escolar)	D		1982
04	LACERDA, Maria Carmelita	Configuração da percepção do Supervisor Educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores: um estudo das representações do Supervisor Escolar.	D		1983
05	MINGUILI, Maria da Glória	Direção de escola estadual de 2º grau no Estado de São Paulo.	D		1984
06	SAVIANI, Dermeval	O Congresso Nacional e a Educação Brasileira: significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis nº 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71.		T	1986
07	FIERRO, Luis Fernando Pina	Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estilos administrativos, na liderança de escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile).		T	1987
08	COSTA, José Carlos	Tecnocracia e Escola: o dilema da Administração Escolar.	D		1988

09	CAÇÃO, Maria Izaura	Administração da escola pública estadual: exercício solitário ou solidário?	D		1989
10	FREM, Sandra Aparecida	Obstáculos e possibilidades para uma gestão democrático-participativa na escola estadual de 1º grau.	D		1989
11	CÉSAR, Sônia Buffa	Administração Escolar: uma práxis pedagógica.	D		1990
12	CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira	Administração Participativa: realidade ou mito? – um estudo de caso.	D		1991
13	MINGUILI, Maria da Glória	A gestão da escola pública no Estado de São Paulo: da intenção à obra.		T	1995
14	LIMA, Antônio Bosco de	Burocracia e Participação: análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar.	D		1995
15	VIRIATO, Edaguimar Orquizas	O Diretor e a construção do trabalho coletivo na Escola Pública.	D		1995
16	MALAVASI, Maria Márcia Sigrist	A construção de um Projeto Político-Pedagógico: registro e análise de uma experiência.	D		1995
17	MARQUES, Waldemar	Escola-Padrão: acertos e equívocos de uma política educacional.		T	1997
18	NASCIMENTO, Clara Germana de Sá Gonçalves	Gestão Educacional e Formação de Professor.		T	1997
19	VILLELA, Delfina de Paiva	O Conselho de Escola: impasses, perspectivas e busca da participação.		T	1997

20	SILVA, Sebastião Orlando da	Tendência paradigmática de administração na escola pública fundamental e média de Pirassununga-SP		T	1998
21	TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves	Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais.		T	1998
22	GENTILINI, João Augusto	Crise e Planejamento Educacional na América Latina: tendências e perspectivas no contexto da descentralização.		T	1999
23	WATANABE, Tsutaka	Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública.		T	1999
24	SILVA, Marcelo Soares Pereira da	Relações de trabalho na Escola Pública: práticas sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994).		T	1999
25	SOUZA, Aparecida Néri de	As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.		T	1999
26	MENDONÇA, Erasto Fortes	A Regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na Educação Brasileira.		T	2000
27	MARTINS, Ângela Maria	Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática.		T	2001
U S P					
28	ALVES, Vera Marina Miranda	Planejamento Educacional e Política Econômica.	D		1974
29	BIAGIONI, Sérgio Flávio	Planejamento da Rede Escolar – Vila Sônia: um estudo de caso.	D		1985

30	VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida	A Administração da Escola Pública: um desafio pedagógico e político.		T	1992
31	TOSI, Maria Raineldes	Administração Escolar Participativa: o fato e algumas teorias.		T	1993
32	SOUZA, Eliane Reame de	Conceitos e Redes: os significados da palavra Conceito e a idéia de Rede na organização do Conhecimento e do Ensino.	D		1994
33	LODI, Lúcia Helena	A formulação da política educacional do Estado de São Paulo: o papel da Secretaria do Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação (1984 a 1994).		T	1995
34	RUSSO, Miguel Henrique	Teoria e prática da Administração Escolar: confluências e divergências.		T	1995
35	MARTINS, Ângela Maria	Mudança, resistência e educação: práticas profissionais e limites do Estado.	D		1996
36	PADILHA, Paulo Roberto	Planejamento Educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para todos, 1993-2003	D		1998
37	CARRER, Andréa Câmara	A construção do Projeto Político-Pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?	D		1999
38	GARCIA, Bianco Zalmora	A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.	D		1999
P U C . S P					

39	ALONSO, Myrtes	Reconceptualização do papel do Diretor – um esquema teórico de análise.		T	1974
40	DRÜGG, Kátia Issa	O Ensino Municipal de São Paulo: análise do planejamento curricular frente a uma Teoria do Engajamento.	D		1978
41	LORIERI, Marcos Antônio	A reflexão filosófica e o planejamento educacional.	D		1982
42	ELIAS, Marisa Del Cioppo	A questão da autoridade no desempenho da função de Coordenação Pedagógica.	D		1983
43	PALMA FILHO, João Cardoso	A reforma curricular da SEESP para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica.	D		1989
44	PALMA FILHO, João Cardoso	As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990.		T	1996
45	OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de	A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA.		T	2000
46	CAMPOS, Leda Maria Ferreira	O papel do gestor na viabilização de projetos pedagógicos.	D		2000
47	DIRSCHNABEL, Clarice	Construindo a rede do Projeto Político-Pedagógico: fios trançados da avaliação e da participação.	D		2000
48	PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz	Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa.		T	2001
49	IANNONE, Leila Rentroia	Reorganização Curricular: caminhos de intervenção.		T	2002

50	OLIVEIRA, Luiz Carlos de	Ecopedagogia no fazer escolar.	D		2003
51	BICHARA, Lenira Cezar Ferraz	Projeto Político-Pedagógico: uma realidade a ser transformada.	D		2003
52	SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da	A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.	D		2004
53	JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas	O sentido do projeto em Educação: uma investigação interdisciplinar.	D		2004
54	CORREIA, Walter Roberto	Educação Física no Ensino Médio: subsídios para um projeto crítico e inovador.		T	2005
U F S Car					
55	POMPEU, Celso Baccarin	O Planejamento de Ensino: Teoria e Prática – estudo a partir de uma experiência de vida no Magistério.	D		1984
56	GARITA, Rosaly Mara Senapeschi	Planejamento, Avaliação e Recuperação: suas implicações no Conselho de Classe.	D		1994
UNESP- Araraquara					
57	TURQUETI, Adriana da Silva	Gestão Escolar e Informação: utilização de novas tecnologias.	D		2004

	UNESP – Marília				
58	TURRINI, Eunice Pinheiro Guimarães	Planejamento Participativo: um exercício democrático na escola	D		1999
59	MAIA, Graziela Zambão Abdian	Estão Escolar: implicações para um ensino de qualidade.	D		2000
60	RIBEIRO, Djeisson Silva	Para uma teoria da Administração Escolar no Brasil: existe um modelo teórico?	D		2001
61	MAUÁ, Reynaldo Júnior	Planejamento e Plano Escolar: um olhar prospectivo sobre a construção do cotidiano.	D		2003

