

1.5. O planejamento em educação

Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU

Um dos temas mais complexos no processo de gestão e de organização da educação reside exatamente no seu planejamento.

Na trajetória da educação brasileira, em muitos momentos e experiências, o planejamento assumiu uma função essencialmente burocrática e de controle do trabalho alheio, tanto no âmbito da organização dos sistemas de ensino quanto no interior de nossas escolas.

Pensar o planejamento em educação, numa perspectiva de gestão democrática, implica redefinir sua função e sua forma de desenvolvimento e de organização, na perspectiva do planejamento participativo.

Em contraposição aos modelos burocratizados de planejamento, que se sustentam na divisão do trabalho, na fragmentação da ação educativa e em concepções de caráter predominantemente instrumental e técnico do planejamento, a gestão democrática da educação e o planejamento participativo implicam o fortalecimento dos processos e das práticas participativas e coletivas de organização da educação e da escola. Nessa perspectiva, o planejamento assume, portanto, a função de mediador e articulador do trabalho coletivo na educação, em seus diferentes níveis, que se integram e se articulam por meio do planejamento participativo.

.....
O planejamento em educação pode ocorrer em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino, passando pelas unidades educativas, até o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula.
.....

A própria legislação nos indica alguns desses níveis de planejamento. A LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 9º, estabelece que uma das incumbências da União é elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa mesma atribuição é estabelecida para os estados e municípios, ao constituírem seus sistemas de ensino (arts. 10 e 11). Também os estabelecimentos de ensino têm como uma de suas tarefas “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art. 12), assim como aos docentes é atribuída, entre outras funções, “participar da elaboração da proposta pedagógica do

estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13).

Vejamos, então, um pouco mais sobre os níveis de planejamento no campo educacional e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação.

O planejamento no âmbito dos sistemas e redes de ensino

Planejar a educação no âmbito de sistemas e redes de ensino implica a tomada de decisões, bem como a implementação de ações que compõem a esfera da política educacional propriamente dita. De acordo com Baía Horta (1991),

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

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

Como forma de viabilizar o controle, o Estado desencadeia um processo de burocratização das instituições. Procedendo à análise histórica do desenvolvimento capitalista no Brasil, Félix (1986) nota que, ao se configurar um Estado de caráter plenamente intervencionista, intensifica-se o processo de burocratização do sistema escolar. A autora salienta que, na década de 70, esse processo se verificou de forma mais acentuada, em decorrência das relações que se estabeleceram entre a burocracia existente e o Estado autoritário. Félix (1986) fundamenta sua constatação da seguinte forma:

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

Verifica-se, então,

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

O aperfeiçoamento da burocracia corresponde, segundo Félix (1986), às exigências do desenvolvimento econômico do país, o que implica, por sua vez, a modernização da administração pública, atingindo, além do setor econômico, também outros setores, como é o caso da educação.

Criam-se, assim, os planos setoriais de educação e cultura, o primeiro deles, durante o governo Médici, e os dois últimos, nos governos Geisel e Figueiredo. A autora analisa cada um desses planos e conclui que o principal objetivo dos mesmos era intensificar o processo de burocratização do sistema escolar brasileiro, para adequá-lo ao projeto econômico.

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

Com base nas análises efetuadas, a autora conclui que:

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

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

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

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

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

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

Ainda segundo Baia Horta (1991), estruturam-se três grandes concepções de política educacional, cada uma delas engendrando formas específicas de planejamento. Assim, uma concepção ingênua de política educacional firma como princípio que a educação tem autonomia suficiente para demarcar seus fins, cabendo ao Estado cuidar para que eles sejam atingidos. Atribui-se, aqui, uma aparente neutralidade ao planejamento educacional, que comportaria mais um caráter técnico do que propriamente político. Uma segunda concepção de política educacional assume um caráter **liberal**, à medida que toma como ponto de partida a idéia de que são os **interesses coletivos** que legitimam os rumos a serem tomados. Nessa concepção, o planejamento adquire legitimidade, uma vez que as decisões são tomadas em nome de **todos** ou da **maioria**. A terceira concepção de política educacional, **realista**, segundo o autor, parte do princípio de que as decisões tomadas nesse âmbito articulam-se aos interesses dos grupos hegemônicos, constituindo, portanto, um problema fundamentalmente político. Nessa perspectiva, o planejamento educacional reflete as relações entre poder e saber numa dada sociedade.

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

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

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

(Texto extraído do Caderno 2 da Coleção **Gestão e Avaliação da Escola Pública**: SOUZA, Ângelo Ricardo de. [et al.]. Planejamento e trabalho coletivo. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR. 2005, p.27-42).

O planejamento no âmbito da unidade escolar

O planejamento da escola se concretiza pela elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (estudado na Sala Ambiente Projeto Vivencial). Na perspectiva aqui desenvolvida, o planejamento deve pautar-se pelo princípio da busca da unidade entre teoria e prática, e se institui como momento privilegiado de tomada de decisões acerca das finalidades da educação básica. O planejamento, no âmbito da unidade escolar, caracteriza-se como meio, por excelência, do exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, ou seja, como possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática de realização desse trabalho.

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

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

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

A intervenção do Estado na educação ocorre por meio de ações que buscam produzir alterações no sistema educacional. Quando essas proposições abarcam um conjunto significativamente amplo de ações, elas caracterizam um processo de reforma educacional. Tais proposições se pautam em determinadas concepções de educação, de escola, de trabalho docente, de currículo e são, com frequência, o resultado de mediações oriundas das relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições. Essas concepções e mediações se explicitam na forma como passam a ser incorporadas pelas escolas.

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

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

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

Martins (2001) realizou uma interessante pesquisa em que se propôs analisar os limites e as possibilidades de gestão autônoma da escola pública da rede estadual de ensino paulista, tomando como base as relações que se estabeleciam, no contexto investigado,¹ entre as medidas legais e os programas do governo, e a sua materialização pelos educadores. Entre as conclusões da autora, destacamos:

O acompanhamento cotidiano das ações que movimentam a unidade escolar possibilitou o desvendamento dos problemas que atingem a rede de ensino, pois, com efeito, as questões de ordem burocrática - aliadas às graves questões sociais e econômicas que afetam boa parte da clientela que a frequenta - dominaram o cenário e as relações de trabalho, ocupando espaço central em detrimento de questões pedagógicas. Nesse sentido, a observação do cotidiano escolar propiciou uma visão mais ampla do campo de tensão constituído pelo imbricamento entre a norma formal e a norma vivida, ou entre a instituição imaginada e a instituição vivida, pois esta (re)significa aquela (LOBROT, 1966).

Compreender as representações em tela, tecidas por um intrincado e ambíguo jogo de resistências, contradições e conflitos, permitiu vislumbrar parte de um universo turbulento que extrapola, invariavelmente, os limites dos relatórios oficiais (MARTINS, 2001).

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

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

(Texto extraído do Caderno 2 da **Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública**: SOUZA, Ângelo Ricardo de. [et al.]. Planejamento e trabalho coletivo. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR. 2005, p.27-42.

¹ A pesquisa "foi realizada com base em dados colhidos no acompanhamento cotidiano da prática profissional da equipe de direção de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual paulista" (MARTINS, 2001).

O planejamento no âmbito do ensino

Lopes (1992) indica alguns pressupostos para um planejamento de ensino que considere a dinamicidade do conhecimento escolar e sua articulação com a realidade histórica. São eles:

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

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

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

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

- ✓ no estudo real da escola em relação ao contexto, o que demanda a caracterização do universo sociocultural da clientela escolar e evidencia os interesses e as necessidades dos educandos
- ✓ na organização do trabalho didático propriamente dito, o que implica:
 - a) **definir objetivos** - em função dos três níveis de aprendizagem: aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos (LOPES, 1992)
 - b) **prever conteúdos** - tendo como critérios de seleção a finalidade de que eles atuem como instrumento de compreensão crítica da realidade e como elo propiciador da autonomia

c) **selecionar procedimentos metodológicos** - considerando os diferentes níveis de aprendizagem e a natureza da área do conhecimento

d) **estabelecer critérios e procedimentos de avaliação** - considerando a finalidade de intervenção e retomada no processo de ensino e aprendizagem, sempre que necessário.

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

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

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

Avaliar o desempenho do educando não pode se tornar, ainda, mecanismo de coerção, por parte do professor, num exercício arbitrário de poder. A avaliação, enquanto mecanismo disciplinar, traumatiza e anula individualidades, mediante a imposição da visão de mundo daquele que pretensamente **detém** o saber.

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

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

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

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

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

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

(Texto extraído do Caderno 2 da Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de. [et.al.]. Planejamento e trabalho coletivo. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR. 2005, p.27-42).

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

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

O Plano Nacional de Educação

Como vimos, o planejamento educacional se dá em diferentes níveis: no âmbito dos sistemas e de redes de ensino; nos âmbitos da unidade escolar e do ensino. É fundamental que o gestor educacional compreenda essas várias dimensões que o planejamento em educação pode atingir, uma vez que sua atuação se define não apenas pelas relações e pelas dinâmicas internas à escola, mas também é engendrada pelo contexto mais amplo em que se insere.

Por sua vez, a Constituição Federal, em seu art. 214, prevê que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementarmente, define como uma das incumbências da União

“elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios” (art. 9º, inciso I).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um importante instrumento da política educacional, pois nele estão definidas as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis e modalidades de ensino; para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Ele tem como objetivo principal orientar as ações do poder público nos três níveis de governo (União, estados e municípios). Assim, ele se constitui em um importante mecanismo que contribui para a definição dos rumos da política educacional do país.

Nesse sentido, tomado enquanto plano nacional, o PNE não se restringe à União, ao passo que deve subsidiar e envolver todos os demais planos elaborados pelos demais entes federados. Os objetivos e metas nele fixados devem-se constituir em objetivos e metas da nação brasileira. É, pois, um plano de Estado, não um plano de governo. Toda a sociedade é herdeira de suas ações e de suas metas, é a proprietária dos seus compromissos. Mesmo mudando o governo e alternando-se os partidos políticos no poder, o plano continua, ainda que ajustes sejam feitos ao longo do período de sua vigência. Enquanto plano global de toda a educação, não se configura como um plano da Secretaria de Educação, nem da rede de ensino estadual ou municipal. Por isso, é essencial a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua discussão e elaboração, conduzindo a uma ação abrangente das diversas forças governamentais e sociais para alcançar o ideal nele proposto.

A elaboração do Plano Nacional de Educação, além de estar respaldada na Constituição Federal de 1998 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está alicerçada, também, em compromissos internacionais firmados pelo Brasil. Nesse sentido, o PNE se encontra em sintonia com o compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela Unesco, em maio de 2000; com a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e do Caribe sobre Educação para Todos (2000); com a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos; com a Declaração de Paris sobre Educação Superior; com a Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais e com os documentos das Nações Unidas e da Unesco sobre os direitos humanos e a não-discriminação. **(Leia esses documentos na íntegra na Biblioteca do curso).**

A tramitação no Congresso Nacional das propostas em torno do Plano Nacional de Educação não se deu sem conflitos e embates de projetos. Na verdade, foram apresentados dois projetos de lei, que foram apreciados conjuntamente. De um lado, uma proposta construída a partir da articulação de diferentes entidades que se organizaram no **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**. Participaram da elaboração dessa proposta, consolidada no II Congresso Nacional de Educação (II CONED), as seguintes entidades:

- AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe)
- ANDE (Associação Nacional de Educação)
- ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior)
- ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)
- CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino)
- DNTE - CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação/CUT),
- FASUBRA Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras)
- SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica)
- UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas)
- UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação)
- UNE (União Nacional dos Estudantes)
- ADCEFET-MG-Sindical (Associação dos Docentes do CEFET-MG - Seção Sindical do Andes-SN)
- ADUFSCar-S.Sindical (Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos – Seção Sindical do ANDES-SN)
- ADUSP - S.Sindical (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – Seção Sindical do ANDES-SN)
- APUBH-Sindical (Associação dos Professores da UFMG - Seção Sindical do Andes-SN)
- CUT-Estadual - MG (Central Única dos Trabalhadores/MG)
- FITEE (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino)
- Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública
- Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública
- Regional Leste do ANDES-SN
- SBPC-MG (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/MG)
- SIND-UTE-MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais)
- SINDIFES (Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte)
- SINPRO-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais)
- SEED-BETIM (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim)
- UEE-MG (União Estudantil de Educação de Minas Gerais).

De outro lado, a proposta encaminhada pelo Poder Executivo, por meio do Ministério da Educação, expressa no projeto de Lei nº 4.173/98. Na elaboração desse projeto, o Ministério da Educação teve como principais interlocutores o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e o Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Educação, entre outras entidades da sociedade civil.

Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e muito debate com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE foi sancionado em janeiro de 2001, expresso na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Mesmo assim, o plano aprovado, resultante da fusão das duas propostas encaminhadas, não teria ultrapassado as características de uma 'mera carta de intenções' do governo para a área da educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado à sociedade brasileira pelo Ministério da Educação em abril de 2007. Ele se constitui de um conjunto de programas relativos às diferentes etapas, níveis e modalidades da educação brasileira – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Esses programas envolvem diferentes aspectos concernentes ao financiamento, às condições de trabalho, à formação dos profissionais da educação, à educação inclusiva, à educação profissional, à infra-estrutura física, aos equipamentos e laboratórios, à jornada do tempo escolar, à articulação entre municípios, estados, Distrito Federal e União, na consecução de políticas educacionais, entre outros.

O PDE se articula ao PNE à medida que retoma e discute metas e diretrizes nele apontadas e procura contribuir no sentido de se criar as condições objetivas para sua realização. O PDE, ainda que possa ser tomado como um **plano executivo** que tem como horizonte aprofundar o processo de realização das metas quantitativas expressas no PNE, ultrapassa o sentido de um plano meramente instrumental e operacional. No documento **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios, programas** (p.7), é evidenciado o sentido do PDE e sua relação com o PNE:

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom

diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar conseqüência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

Portanto, na perspectiva do Ministério da Educação, o PDE se constitui em um instrumento de planejamento da educação brasileira que procura traduzir uma compreensão e uma visão mais orgânica e sistêmica da educação brasileira.

Os programas que estruturam o PDE estão articulados em torno de quatro eixos: a educação básica, a educação superior, a educação profissional e a educação continuada, alfabetização de adultos e diversidade. Por sua vez, cada um desses eixos se estrutura a partir de alguns pilares básicos, tomados como dimensões estratégicas para a realização de uma ação articulada e orgânica dos programas que lhes dão sustentação.

Referências:

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. Indivíduo. In: ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. Tabus acerca do Magistério. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**. ano XVII, nº 56, Dezembro, 1996.

AEC. Planejamento participativo como metodologia libertadora. **Revista de Educação**. Ano 24, nº 96, julho/setembro, 1995.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 1986.

BAIA HORTA, J. S. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. AEC. **Revista de Educação**. Ano 24, nº96, julho/setembro, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios, programas.** Brasília, 2007.

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

COSTA, C.; SILVA, I. Planejamento participativo: prática de cidadania ou cidadania na prática? AEC. **Revista de Educação.** Ano 24, nº96, julho/setembro, 1995.

CRUZ, C. H. C. Articulação do plano global com os planos da sala de aula. AEC. **Revista de Educação.** Ano 24, nº96, julho/setembro, 1995.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FORQUIM, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FUSARI, J. C. O planejamento educacional e a prática dos educadores. **Revista ANDE,** s/d.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1994.

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

_____. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: Silva, Tomaz T.; GENTILE, P. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios.** Tradução ZIBAS, D.M.L. São Paulo: Cortez, 1983.

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

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

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

MARTINS, A. M. Gestão autônoma da escola pública. In: 24ª **Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, MG: 2001.

MOTTA, F. C. P. ; PEREIRA, L.C.B. **Introdução à organização burocrática.** 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

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

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

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

ROSSA, L. O marco referencial. AEC. **Revista de Educação**. Ano 24, nº96, julho/setembro, 1995.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**. nº 39, São Paulo: 1997.

SILVA, M. R. Alfabetização: pressupostos para a formação do professor. In: SILVA, M. R. (org.) **Ciências, ensino e formação de professores**. Toledo: T, 1996.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teorias do currículo**. Portugal: Porto, 2000.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas 1989.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Los orígenes del carácter**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.