

PLANEJAMENTO ESCOLAR: AÇÃO TÉCNICA E POLÍTICA

Marlene Lucia Siebert Sapelli

....a certeza do que se faz e como se faz no ensino tem mais importância do que se diz (WACHOWICZ, 1995, p 11)

Reflexão preliminar: planejamento de fora para dentro

Planejar é pensar metodicamente a ação. É refletir sobre ela, é organizá-la para tornar possível atingir os objetivos. No entanto, um dos erros mais comuns é entender o planejamento como uma ação específica da escola, como instituição isolada ou como decisão advinda da vontade do grupo de profissionais que ali trabalham, dirigidos por um grupo de especialistas que determinam a direção a ser tomada. Não podemos conceber o ato de planejar de forma tão restrita e isolada. Se assim procedermos, também atribuiremos a responsabilidade pelos resultados obtidos, única e exclusivamente, aos profissionais que atuam em cada unidade escolar.

Precisamos aguçar nosso olhar e perceber a amplitude das ações articuladas no interior das escolas. Planejar a ação da escola antecede a própria criação de cada escola. A educação formal como um todo é planejada, em primeiro lugar, a partir do projeto de sociedade que está em andamento, ou seja, a escola na sociedade capitalista, em geral, é organizada para atender às demandas dessa sociedade. Não há neutralidade ao planejarmos as ações da/na escola. O planejamento está sempre pautado em interesses sociais, políticos, econômicos, ideológicos e outro. Na história da educação brasileira, podemos perceber claramente isso. Em diferentes períodos, diferentes interesses estavam presentes: ora a difusão da religião católica e domínio da coroa portuguesa; ora a construção da identidade nacional e a formação da mão de obra para o processo de industrialização; ora para adestrar as pessoas e construir consensos, ora a combinação de vários desses objetivos e de outros.

O planejamento da forma e do conteúdo da escola tem sempre uma intencionalidade. Além dessa intencionalidade, no planejamento da/na escola, consideremos também que ela sempre foi planejada de forma diferente para as diferentes classes sociais.

Nesta perspectiva, ao planejar, as primeiras questões que precisaríamos responder seriam: que tipo de homem podemos ajudar a construir? Que tipo de sociedade queremos? Que objetivos nortearão nosso trabalho?

Mas não é tão simples assim. Para organizar a educação formal não há descaso, como às vezes pensamos. Algumas instituições centralizam a definição de diretrizes para que se consolide o projeto de escola capitalista. Entre elas temos, principalmente, o Banco Mundial, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e a UNESCO. Como país dependente que ainda somos e com os acordos firmados, especialmente, com os dois primeiros, para financiar projetos na área educacional, principalmente, a partir da década de 60¹, acabamos por receber as diretrizes propostas por eles como se fossem axiomas a serem seguidos. Para reforçar tal relação, temos em andamento um processo de mundialização do capital que submete, praticamente, todos os setores da vida do país aos interesses dos países centrais, inclusive a educação formal.

As diretrizes que seguimos, hoje, para a educação formal têm seu marco na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada, na Tailândia, em 1990 e ratificados na Conferência de Dakar em 2000. Da Conferência de 1990, participaram delegados de 155 países, entre eles o Brasil e foi aprovada uma Declaração na qual são explicitados os seguintes objetivos (UNICEF, 1991, p 3 a 9):

Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (todos na Escola);

Artigo 2 – Expandir o enfoque (não só colocar todos na Escola, mas rever currículos, estrutura...);

Artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;

¹ Ver Nogueira, 1999.

Artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem (abordagens ativas e participativas);
Artigo 5 – Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica (novas modalidades, especialmente, o ensino a distância);
Artigo 6 – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (nutrição, cuidados médicos, apoio físico e emocional);
Artigo 7 – Fortalecer as alianças (especialmente com a família e a comunidade);
Artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio (nos setores social, cultural e econômico);
Artigo 9 – Mobilizar recursos (públicos, privados e voluntários);
Artigo 10 – Fortalecer solidariedade internacional (buscar recursos na comunidade mundial).

As diretrizes internacionais não são simplesmente transplantadas para nossa realidade. Há uma cumplicidade interna, mas sempre sem se perder como diretriz central o projeto de escola capitalista. Podemos assim constatar que, antes de o planejamento se efetuar na escola, temos outras instâncias de planejamento que o antecedem: no âmbito internacional, no MEC, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Uma das tarefas que o Brasil recebeu na Conferência da Tailândia foi rever seu Plano de Ação para os dez anos seguintes. E, assim, em 1993, o Brasil publicou o Plano Decenal de Educação para Todos, no qual ratificou os objetivos previstos naquela Conferência. Depois, cada estado, cada município e cada Escola também elaborou seu Plano Decenal. Houve, assim, a partir de diretrizes internacionais, um planejamento interno que atingiu desde a esfera federal até a Escola.

A partir do Plano Decenal, uma das ações que deveria ser realizada era a reformulação curricular. A partir de 1995, o MEC articulou estratégias para consolidar essa reestruturação. Assim, entre as diretrizes que seguimos, em geral, na maioria das Escolas, hoje, para realizarmos os planejamentos, estão as definidas nos Referenciais Curriculares/Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles foram construídos a partir de 1995, antes mesmo da LDB 9394/96, quando o MEC iniciou debates, assessorado por consultores internacionais, como o psicólogo espanhol César Coll. Esse processo durou até 1998/1999, quando os documentos elaborados foram distribuídos. O modelo veio da Espanha. Os parâmetros propostos estavam sustentados em quatro pilares: aprender a ser, aprender a

fazer, aprender a aprender e aprender a conviver. Relativizou-se na proposta o aprender, ou seja, a socialização do saber elaborado. Tais pilares fortaleceram no espaço escolar os princípios tanto do escolanovismo como do tecnicismo, nada trazendo de “novo”. O velho foi apenas vestido de nova roupagem.

De 1996 em diante, desencadearam-se também novas e importantes discussões sobre o planejamento das políticas educacionais para o Brasil. Houve nesse processo a contraposição de dois projetos: do governo FHC e da sociedade civil. Em 9 de janeiro de 2001, publicou-se o novo Plano Nacional de Educação² que substituiu o Plano Decenal. O que percebemos no novo Plano foi a ratificação dos compromissos assumidos na Conferência de 1990 por meio de uma reavaliação, redefinição e rearticulação de estratégias em função dos novos contratos com os financiadores internacionais. Novamente, constatamos o planejamento das políticas educacionais brasileiras a partir de diretrizes externas. A partir do PNE/2001, desencadeou-se um processo, ainda em andamento (alguns já concluídos), de construção de novos planos estaduais e municipais de educação.

Um dos erros que cometemos é pensar que não há continuidade nos programas/projetos educacionais na troca de governos. Em geral, as políticas educacionais não são políticas de governo, mas de Estado, e de um Estado submisso aos interesses hegemônicos. Há, sim, um processo de continuidade/descontinuidade, e o que muda, em geral, são projetos pontuais, mas a direção *liberal* no planejamento de tais políticas se mantém.

Planejamento da/na Escola

Quando compreendemos as instâncias/pactos que precedem o planejamento no âmbito da escola, percebemos que muitas coisas são determinadas fora desse espaço, mas que tal determinação não é explícita e nem finalista. Para mascarar tal determinismo, apregoa-se a gestão democrática e anuncia-se a autonomia da Escola para construir seu planejamento global expresso

² Valente, 2001.

no seu Projeto Político Pedagógico. Há, sim, um espaço de autonomia possível, mas muito limitado para se construir um projeto de contraposição à sociedade capitalista.

Assim, o planejamento pode até ocorrer **na** Escola, mas não é, em geral, **da** Escola. No âmbito da Escola, são realizados vários tipos de planejamento; porém, todos estão profundamente articulados e em consonância com o projeto majoritário de sociedade capitalista, com diretrizes explicitamente definidas internacionalmente, mas redefinidas e disseminadas nacionalmente e assumidas localmente. Há, assim, o anúncio de uma falsa autonomia da Escola para construir e definir seu planejamento. Apesar disso, como afirmamos no início do texto, é preciso construir o espaço de contradição.

Nesse sentido, não podemos falar em Escola, mas escolas. Em alguns espaços há elementos para a contraposição, em outros apenas para execução alienada do projeto majoritário. Apesar dos limites impostos pela necessidade de sobrevivência, cada profissional da educação, analisando o seu projeto de vida e de sociedade, deve, na medida do possível, buscar espaços de possibilidades de ruptura, e não só de reprodução, obediência e execução alienada.

Numa perspectiva tecnicista, a preocupação maior é a construção do Plano e execução mecânica e racional dele. Precisamos superar essa perspectiva, já que o planejamento é um processo contínuo de reflexão e de tomada de decisões. Planejar é um ato de responsabilidade, e não deve ser encarado como mero processo de acumular e aperfeiçoar formulários.

Essa contínua tomada de decisões exige dos profissionais da educação (LIBÂNEO, 1991): compreensão das relações entre educação escolar e objetivos sócio-políticos e pedagógicos; domínio do conteúdo para selecioná-lo e organizá-lo de forma a atender as necessidades dos alunos; conhecimento da realidade; capacidade de pesquisa permanente; conhecimento sobre desenvolvimento humano, firmeza de atitudes e outros.

A ação de planejar deve estar pautada no conhecimento profundo e amplo da realidade em questão. Não podemos planejar de forma igual para escolas urbanas, rurais, indígenas, em prisões e outras. É possível até se estruturar um

plano antes desse conhecimento; porém, o planejamento deve ser definido, reavaliado, rearticulado e redirecionado sempre a partir dos aspectos sociais, econômicos, políticos, dentre outros que o contextualizam.

Após o conhecimento da realidade, é importante definir-se a contribuição que o processo educativo dará a essa realidade, ou no sentido de reforçá-la, mantê-la, ou no sentido de se contrapor, de romper.

Depois de se conhecer a realidade, aí sim, podemos definir os objetivos, sejam eles gerais ou específicos. Segundo LIBÂNEO (1991, p. 123), os objetivos gerais são explicitados em três níveis de abrangência:

- a) pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade;
- b) pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e a prática escolar³;
- c) pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade.

São exemplos desses objetivos:

- a) *Objetivo geral da Escola*: Apropriar-se de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento omnilateral, compreendendo a realidade para intervir significativa e conscientemente sobre ela.
- b) *Objetivo geral de um curso profissionalizante*: Instrumentalizar os sujeitos com conhecimentos técnico-científicos em Eletromecânica, para atuar em manutenção, operação, implementação e projetos na área, e posicionar-se criticamente diante das relações de produção.
- a) *Objetivo geral da disciplina*: Ampliar a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural atual, confrontando-a e relacionando-a com outras épocas, de forma a fazer escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

³ Nessa parte queremos observar que o plano pedagógico-didático não é a base última. As relações sociais concretas é que sustentam o plano.

- b) *Objetivo geral de um Projeto Especial* (jogos interescolares, por exemplo): Aprender a conviver, respeitando valores éticos.
- c) *Objetivo geral de uma aula*: Resolver situações-problema que envolvam as quatro operações básicas da Matemática, posicionando-se criticamente em relação a elas.

Não há neutralidade nos objetivos. Precisamos perceber em que perspectiva foram definidos. Mesmo assim, nem sempre os objetivos anunciam que posições foram definidas, por isso o professor deve estar atento ao que possa estar implícito neles.

Para isso, deve ter clareza de suas convicções políticas e pedagógicas em relação ao trabalho escolar, ou seja: o que pensa sobre o papel da escola na formação de cidadãos ativos e participantes na vida social, sobre a relação entre o domínio de conhecimentos e habilidades e as lutas sociais pela melhoria das condições de vida e pela ampla democratização da sociedade; como fazer para derivar dos objetivos amplos aqueles que correspondem às tarefas de transformação social, no âmbito do trabalho pedagógico concreto nas escolas e nas salas de aula (LIBÂNEO, 1991, p. 123)

Há, ainda, os objetivos mais específicos que expressam o que os alunos devem ser capazes de realizar durante ou após sua participação no processo educativo formal. Em geral, estão relacionados com os conteúdos trabalhados em cada disciplina. Os objetivos específicos e gerais estão articulados entre si, mas são definidos, principalmente, a partir do método e este está intimamente ligado ao projeto social ao qual nos colocamos a serviço. São exemplos de objetivos específicos:

- a) *Língua Portuguesa (conteúdo – figuras de linguagem)*: Reconhecer e utilizar as figuras de linguagem na produção e leitura de textos nos quais se discuta questões referentes à violência;
- b) *Matemática (conteúdo – medidas de comprimento)*: Utilizar corretamente as medidas de comprimento em situações relevantes da vida social;
- c) *História (conteúdo – idade moderna)*: Contextualizar, historicamente, a transição da mentalidade medieval para a mentalidade moderna, percebendo as implicações para a vida atual;

- d) *Geografia (conteúdo – mundialização do capital/globalização)*: Identificar as mudanças sociais, políticas, econômicas, ideológicas e outras, provocadas pelo processo de mundialização do capital;
- e) *Ciências (conteúdo – poluição da água)*: Relacionar os fatores que contribuem para a poluição das águas com seus possíveis causadores e as conseqüências para o ser humano;
- f) *Biologia (conteúdo – doenças e medidas profiláticas)*: Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente;
- g) *Química (conteúdo - radioatividade)*: Listar as conseqüências da radioatividade para os seres vivos;
- h) *Educação Artística (conteúdo – linguagem visual)*: Analisar criticamente as imagens utilizadas nas propagandas televisivas.

É importante que os objetivos explicitem o que se espera que o aluno consiga atingir no processo educativo. Após essas fases iniciais (conhecimento da realidade e definição dos objetivos) é possível, no âmbito da escola, iniciar o planejamento de suas ações gerais e no planejamento específico de cada disciplina definir os conteúdos. Um dos equívocos mais comuns é estabelecer os conteúdos antes dos objetivos. Muitas vezes, isso ocorre porque o livro didático, depois de disseminado como apoio quase exclusivo do trabalho docente, tornou-se o guia e o sumário (anúncio dos conteúdos) referência para a elaboração dos objetivos, que devem anteceder a definição dos conteúdos e dos encaminhamentos.

Quanto à definição do saber escolar há algumas dificuldades. Como nos últimos anos a ênfase recaiu sobre a forma, ou seja, a metodologia, há em andamento um processo de relativização dos conteúdos. Na discussão sobre qualidade x quantidade, ora colocou-se no centro um, ora outro aspecto. Wachowicz (1995) afirma que não é o conteúdo, mas a realidade mesma que deve ser aprendida. É difícil definir parâmetros para selecionar o rol de conteúdos mínimos. Para garantir o bom senso, as reflexões propostas por Saviani (1997 e 2001) e Libâneo (1991), já na década de 80, devem ser lembradas no sentido de

discutirmos a função da escola como espaço de democratização do saber elaborado. Consideramos isso fator indispensável para construir a crítica em relação à sociedade. Negar aos sujeitos o acesso a esse saber é negar a possibilidade de construir a visão mais crítica da realidade. Além dessa garantia de acesso amplo e ilimitado ao conhecimento, é preciso organizá-lo de forma contextualizada (histórica e socialmente).

É necessário que se mantenha durante todo processo de planejamento (que antecede e acompanha a ação) uma avaliação com o intuito de definir, redefinir e redirecionar essa ação sempre com base nos objetivos estabelecidos.

Há vários tipos de planos/planejamentos: global da escola, projetos especiais, de curso, por unidade, de aula, por temas/vivências geradores e outros, que podem ser realizados de forma anual, semestral, bimestral, mensal, dentre outros.

Considerações sobre alguns tipos de planejamentos/planos

Projeto Político Pedagógico

O planejamento maior da escola recebe várias nomenclaturas, como: Proposta pedagógica, Projeto pedagógico, Projeto político pedagógico e outros. Para nomear o planejamento maior da escola com a nomenclatura Projeto Político Pedagógico houve várias discussões. Alguns sugeriam a retirada da expressão *Político*, outros defendiam a manutenção. A retirada da expressão *político* tem a intenção de relativizar esse caráter da ação da Escola.

Ao realizar o seu planejamento global, a Escola deve conhecer a realidade social onde se insere e definir claramente seus pressupostos filosóficos e pedagógicos para o trabalho que irá realizar, posicionando-se na correlação de forças na luta de classes. Segundo Veiga (1995, p. 13)

(...) todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Segundo Feiges (1999), a construção do PPP exige uma reflexão rigorosa sobre o papel da Escola, compromisso coletivo e definição de um projeto político que irá redefinir a prática pedagógica. A autora nos remete a refletir seriamente sobre a dimensão crítica do trabalho educativo realizado pela escola.

A construção coletiva nem sempre representa processo coletivo. Muitas vezes, o planejamento global da escola é feito de forma fragmentada, sendo elaborado pelos especialistas que na escola atuam. Nem sempre o PPP representa o consenso do coletivo, até porque é difícil se chegar a ele, em decorrência das múltiplas concepções que sustentam a prática pedagógica. Às vezes, é definido pelos interesses empresariais dos donos das escolas, pelas políticas governamentais que obedecem a diretrizes internacionais e por princípios de movimentos sociais. A forma de organização que temos nas escolas (número de dias letivos, professores trabalhando em várias escolas, despreparo dos especialistas, dentre outros) quase sempre, inviabilizam o encontro coletivo, portanto, o próprio coletivo. A construção coletiva do PPP é importante mas pode também levar a consensos no sentido de reproduzir o modelo burguês de educação.

Conhecer a realidade e definir objetivos são ações que contribuem para estabelecer a direção do PPP da escola, porém devem ser elementos significativos para uma tomada de decisão em relação a serviço de quem colocamos o processo educativo escolar. Construir e consolidar o PPP exige que façamos uma opção de classe. Não existe a possibilidade de nos mantermos neutros. Apesar de termos referenciado o poder do pacto entre os organismos internacionais com os órgãos educacionais internos na definição dos rumos da educação brasileira, consideramos a possibilidade de construirmos um movimento contra-hegemônico, colocando nosso PPP a serviço da classe trabalhadora no sentido de constituir-se classe para si.

Projeto Político Pedagógico

Ao construirmos o PPP devemos considerar a definição de três marcos (PARANÁ, 2006):

a) marco situacional – explicita como compreendemos a sociedade atual, como se caracteriza o contexto onde a escola está inserida, qual o papel da escola nesse contexto, a quem ela serve. Apresenta uma análise crítica sobre os problemas existentes na escola e descreve o funcionamento da escola.

b) marco conceitual – em face da realidade descrita e analisada, define as concepções de educação, escola, gestão, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação que dão sustentação às nossas ações, ou seja, explicita claramente os fundamentos teóricos do PPP.

c) marco operacional – estabelece como dimensionar o trabalho pedagógico, ou seja, define as ações em termos de gestão (APMF, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil), formação continuada dos trabalhadores da educação, parcerias, dentre outros.

Ao perceber claramente esses três marcos, que não precisam ser apresentados separadamente, uma vez que são interdependentes, poderíamos sugerir a composição do PPP com elementos (elementos podem ser introduzidos ou retirados de acordo com as necessidades/exigências que se apresentam em cada instituição) como:

1. Dados de identificação;
2. Justificativa;
3. Caracterização sócio-econômica da comunidade externa e interna;
4. Pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos;
5. Objetivo geral da escola ou por níveis de ensino;
6. Objetivos gerais das disciplinas;
7. Histórico da escola;
8. Legislação escolar (decretos, pareceres que autorizam o funcionamento...);
9. Organograma da escola (e detalhamento das funções) – incluir Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, APMF e outros órgãos;
10. Matriz curricular;

11. Planos de ação da escola (da equipe técnico-pedagógica; projetos especiais);
12. Plano de ensino de cada disciplina por área ou planos de curso;
13. Sistema de avaliação (institucional, de estágios, do rendimento escolar...);
14. Regulamento Interno;
15. Inventário de bens;
16. Convênios/parcerias;
17. Projeto arquitetônico;
18. Adendos/atualizações.

Ao construirmos o PPP alguns aspectos devem receber atenção especial: de gestão, formação dos trabalhadores em educação e currículo. Esses aspectos, em geral, são pouco discutidos, pois, no processo de centralização, as decisões sobre eles são retiradas do âmbito da escola. Ganham ênfase, em consequência do modelo de gestão desconcentrada, apenas os aspectos financeiros que devem, gradativamente, ser assumidos pela comunidade.

Se a construção do PPP é um ato político é hora de compreendê-lo como instrumento para potencializar a luta de classes, considerando-se que nele expressamos nossas escolhas, especialmente no sentido de optar por um ou outro tipo de formação humana, por um ou outro processo de socialização e produção de conhecimento e, portanto, de apreensão da realidade como instrumento para uma intervenção significativa na mesma.

Projetos Especiais

São projetos que a escola realiza, como: Escola de Pais, Mostra de Ciências, Oratória, Jogos Escolares, Horta da Escola, Semana Cultural e outros. Deve-se ter cuidado para que as ações da Escola não sejam fragmentadas em

projetos desarticulados entre si e que as tornem tão superficiais que se perca de vista os objetivos prioritários da Escola.

A Pedagogia de Projetos é enfaticamente sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem representado, um problema para as escolas. Pautadas no *espírito de competitividade*, vindo da concepção empresarial, as escolas parecem estar em processo de competição permanente e, internamente, nas escolas, os profissionais que nela atuam. Tal competição incentiva a criação de um enorme número de projetos lúdicos, dinâmicos, até criativos e tecnologizados, mas esvaziados do saber elaborado, amplo e profundo. Há, assim, um mascaramento do processo educativo que vem ocorrendo na maioria das escolas. Essa Pedagogia tem contribuído, principalmente, para escamotear a negação do processo de democratização do saber como passo superior ao da democratização do espaço escolar.

Podem ser compostos de:

1. Dados de Identificação;
2. Justificativa
3. Objetivos (gerais e específicos);
4. Encaminhamentos/Cronograma;
5. Recursos;
6. Pessoas envolvidas;
7. Avaliação;
8. Referências.

Plano de Curso

É feito para a organização de uma ou mais disciplinas que compõem as várias séries de um nível de ensino (exemplo Plano de Curso de Português para 5^a. à 8^a. séries ou para o Ensino Médio).

Um plano de curso pode ser composto dos seguintes itens:

1. Dados de identificação;
2. Objetivo geral da escola e da(s) disciplina(s);

3. Objetivos específicos por série;
4. Pressupostos teórico-metodológicos
5. Conteúdos por série;
6. Recursos físicos;
7. Recursos materiais;
8. Pessoas envolvidas;
9. Avaliação;
10. Referências.

Plano anual

É feito para organização de uma disciplina para um ano ou de todas disciplinas da série, de forma integrada. Pode ser composto por:

1. Dados de Identificação;
2. Objetivo geral da disciplina ou da série;
3. Objetivos específicos;
4. Pressupostos teórico-metodológicos
5. Conteúdos/número de aulas por conteúdo;
6. Pessoas envolvidas;
7. Recursos físicos;
8. Recursos materiais;
9. Avaliação;
10. Referências.

Plano de Unidade

É feito para organização de um conjunto de aulas com a mesma temática, com duração variável. Esse é um dos planos mais usados na Escola. Pode ser composto de:

1. Dados de identificação;
2. Objetivos;

3. Temática central;
4. Conteúdos/número de aulas por conteúdo;
5. Encaminhamento/cronograma (às vezes usa-se *instrumentalização*);
6. Recursos físicos;
7. Recursos materiais;
8. Pessoas envolvidas;
9. Avaliação;
10. Referências;
11. Anexos (textos ou materiais impressos a serem utilizados).

Plano de temas/vivências geradoras

Tem sido utilizado por alguns programas de educação de jovens e adultos e por escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Segundo orientações do Movimento (Caderno de Educação número 6), os passos para o planejamento por temas podem ser os seguintes (MST, 1995, pp 24 a 26):

- a) compreender o tema e sua abrangência;
- b) conversar com os alunos sobre o tema;
- c) clarear muito bem os objetivos;
- d) escolher os conteúdos a serem estudados;
- e) prever como serão desenvolvidos os temas;
- f) prever os recursos necessários;
- g) planejar o processo de avaliação;
- h) prever o tempo de duração do tema.

O tema escolhido deve ter relevância social. O tempo de duração de cada tema/vivência gerador/a é variável, dependendo da abrangência. Quando estivemos em uma das escolas itinerantes do MST, trabalhava-se o tema “Semente: patrimônio da humanidade”. Várias atividades, relacionadas com as disciplinas propostas no currículo foram realizadas, como por exemplo: texto sobre semente, colagem com sementes, resolução de situações-problema em Matemática com questões sobre sementes, preços, lucros...

O plano temático pode ser composto dos seguintes itens (MST, 1995, p 26):

1. Dados de identificação;
2. Descrição do tema (título, origem e importância);
3. Objetivos;
4. Conteúdos (por área e por série);
5. Metodologia;
6. Recursos necessários;
7. Procedimentos de avaliação;
8. Referências;
9. Tempo de execução previsto.

Plano de Aula

É feito para organizar o trabalho proposto para uma, duas ou três aulas (juntas) que tratam do mesmo conteúdo:

2. Dados de identificação
3. Objetivos
4. Conteúdos
5. Encaminhamento
6. Recursos físicos
7. Recursos materiais
8. Pessoas envolvidas
9. Avaliação
10. Referências
11. Anexos (textos ou materiais impressos a serem utilizados)

Planejamento integrado

Nesse processo, num primeiro momento, não se pode deixar de definir a especificidade de cada área do conhecimento, porém o trabalho é organizado de forma integrada, pois o conhecimento é uma totalidade. Para que isso seja feito,

sugerimos que se listem os conteúdos mínimos, específicos de cada área do conhecimento e que, ao planejar, esses conteúdos sejam organizados de forma integrada. Em consequência disso, o próprio processo de avaliar se altera, pois passaremos a avaliar por conteúdos.

A vantagem dessa forma de planejamento é, principalmente, a racionalização do tempo que permite o aprofundamento dos conteúdos e, conseqüentemente, a própria ampliação do processo de apropriação do saber elaborado.

Esse processo é mais possível de ser realizado nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, e quase inviável nos anos finais e no ensino médio, devido à organização dos espaços e tempos da escola e à formação dos professores. Para avançar, nesse caso, seria necessária a reorganização desses espaços e tempos e da própria formação. Talvez pudéssemos planejar iniciando por área.

O exemplo a seguir demonstra como o planejamento integrado seria organizado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES, INCLUINDO RECURSOS MATERIAIS E FÍSICOS	PESSOAS ENVOLVIDAS	NÚMERO DE AULAS
<ul style="list-style-type: none"> . Medir ângulos . Identificar os diferentes tipos de ângulos em diferentes tipos de moradia . Compreender o movimento sem teto no Brasil . Identificar e produzir texto dissertativo 	<ul style="list-style-type: none"> . Ângulos . Texto dissertativo . Moradia 	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos farão a pesquisa sobre o movimento sem teto no Brasil e coletarão figuras de diferentes moradias (poderão solicitar ajuda dos pais) . Será feito um debate sobre o movimento sem teto e será montado um cartaz com os diferentes tipos de moradia. . O professor solicitará que tragam transferidor e demonstrará como medir ângulos e explicará a classificação deles. Em seguida, os alunos, em grupo e utilizando o cartaz feito, medirão os ângulos existentes 	<ul style="list-style-type: none"> . pais, alunos e professores 	<ul style="list-style-type: none"> 7 h/a

		<p>nas gravuras das diferentes moradias, indicando sua classificação</p> <p>. A mesma atividade será feita, individualmente, no caderno.</p> <p>. Os alunos, ao final do trabalho, receberão informações sobre texto dissertativo e produzirão um texto dissertativo sobre o assunto discutido.</p>		
--	--	---	--	--

Outra alternativa de planejamento: pelo método dialético

Essa forma de encaminhamento foi proposta, na década de 80, por Saviani. Posteriormente, foi discutida por outros autores, como Wachowicz (1995)⁴, Gasparin (2002)⁵ e outros. Saviani (1997) propôs cinco passos para organizarmos o trabalho escolar nessa perspectiva:

1. O ponto de partida seria a prática social;
2. Problematização;
3. Assimilação ou instrumentalização;
4. Catarse;
5. Prática Social.

Às vezes, é difícil compreendermos como podemos organizar o planejamento para trabalhar a realidade de forma dialética, pois não percebemos que todas as áreas devem estar articuladas a um compromisso político. Ensinar

⁴ A obra de Wachowicz é composta de três capítulos e propõe-se a discutir a questão do método: Capítulo I – **A questão do método**: pressupostos teóricos; Capítulo II – **A questão educacional** – socialização do saber; Capítulo III – **A questão didática**: o saber fazer na escola (nesse capítulo discute os passos do método dialético).

⁵ A obra de Gasparin é composta de cinco capítulos e propõe-se a discutir, didaticamente, os passos propostos por Saviani: Capítulo I - **Prática Social** – Nível de desenvolvimento atual do educando - o que os alunos e o professor já sabem (p. 15 a 31); Capítulo II – **Problematização** – explicitação dos principais problemas da prática social; Capítulo III – **Instrumentalização** (p. 51 a 126); Capítulo IV – **Catarse** – expressão elaborada da nova forma de entender a prática social (127-139); Capítulo V – **Prática social** final do conteúdo: nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido: (143-150).

português, por exemplo, não é só ensinar a ler e a escrever bem. É, acima de tudo, construir um instrumento para lidar com a vida, como sujeito desse processo. Todas as disciplinas devem ter esse caráter. O exemplo a seguir mostra uma aula organizada nessa perspectiva.

Sugestão para aplicar em turmas de 8^a. série

Conteúdo: **equações; reforma urbana e agrária**

Escolhe-se uma questão relevante da **prática social**. Num primeiro momento o professor deve **problematizar** a questão social proposta. Numa conversa de uns 15 minutos deve instigar o grupo a levantar questões (prós e contras), construídas pelos próprios alunos, que podem ser discutidas, como por exemplo:

- a) Por que a imprensa mostra os sem-terra e os sem teto como bandidos?
- b) Por que os sem teto e os sem terra se sentem no direito de invadir a propriedade de pessoas que trabalharam para tê-las?
- c) Invadir é a mesma coisa que ocupar?
- d) Por que tem gente que tem tanto e outros que têm tão pouco?
- e) Por que o exército não invade os acampamentos e acaba com as invasões?
- f) É verdade que os fazendeiros contratam jagunços para matar os sem-terra e mesmo assim não são punidos?
- g) É verdade que no Brasil há propriedades que são maiores que algumas cidades de médio porte?
- h) Os sem-terra ganham a terra de graça? É verdade que muitos vendem e voltam para acampamentos?
- i) Há muita gente rica que deixa as coisas na cidade e vai morar nos acampamentos. Isso é verdade?

Depois da problematização inicial o professor deve promover um debate, mediando-o com a apresentação de informações/dados que os ajudem a ampliar a compreensão sobre as questões propostas que darão maior significado aos exercícios. No processo de instrumentalização o professor também deve garantir a compreensão do conteúdo específico da matemática: equações. Em seguida, os alunos realizam os exercícios propostos, incluindo cálculos e posicionamento, em relação às questões propostas. Essa forma de trabalho eleva o nível de exigência em relação tanto ao trabalho do professor como do aluno e amplia a possibilidade de compreensão da realidade.

Exercícios propostos:

1. A soma do número de sem teto e de policiais envolvidos na operação de desocupação da Volkswagen em São Bernardo do Campo, em 7 de agosto de 2003, foi de 7.800 pessoas.

- Se o número de sem teto era 8 vezes o número de policiais acrescido de 600, quantos policiais e quantos sem teto estiveram envolvidos?
2. Seu José mora numa casa (quadrada) com 16 m². Quanto medem os lados da casa? Imagine como é o espaço da casa de seu José e como é a vida dele lá com a esposa e a família.
 3. Joaquim mora com a esposa e a filha numa casa de 260m². Sabemos que um lado mede 7m a menos que o outro. Quanto medem os lados da casa? Compare-a com a casa de Seu José e comente.
 4. Um sítio (de forma retangular) tem 28.800 m². Se um lado é o dobro do outro, quanto o sítio tem de comprimento e de largura?
 5. Uma fazenda tem 121 km². Quanto mede cada lado da fazenda se ela tem formato quadrado? Compare em desenho o tamanho do sítio e o tamanho da fazenda e comente.
 6. O quarto de Sandy tem 64 m² e seu banheiro tem 16m². Qual a largura e comprimento das duas peças se elas são de formato quadrado? Compare-as com a casa do seu José do exercício do 2 e comente.
 7. Após as discussões e resoluções dos problemas, que análises você pode fazer sobre as questões propostas?

Considerações finais

Planejar, como vimos não é uma ação simples. Exige de nós reflexões aprofundadas sobre a realidade e sobre nossos objetivos. É refletir e articular ações com compromisso político e exige de cada profissional da educação uma tomada de decisão, uma postura.

A ação de planejar está carregada de intencionalidade, portanto sem a possibilidade de ser neutra. Se assim a compreendermos, ao definirmos nossa direção, ou contribuímos para a manutenção do *status quo* da sociedade ou para a sua superação. Se optarmos pela segunda possibilidade, teremos que enfrentar muitos obstáculos.

Desde as ações mais simples do cotidiano às mais complexas é necessário um intenso processo de planejamento e de tomada de consciência. Nossa ação educativa implica numa interferência na vida das pessoas, por isso não podemos, em momento algum improvisá-la.

Referências

- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Informações básicas**. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000.
- BANCO MUNDIAL. ¿ **Qué es el ?** Disponível em <http://www.bancomundial.org/queesbm.htm> Acesso em 30 de julho de 2002.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In. KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta Costa e GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FEIGES, Maria Madselva. **A construção do projeto político pedagógico**. Caderno Pedagógico número2. Curitiba: APP/Sindicato, março de 1999.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica** Campinas,SP: Autores Associados, 2002
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º. Grau. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação do MST**. Caderno 8. 3 ed. São Paulo: MST, 1999.
- _____. **Como fazer a escola que queremos: o planejamento**. Porto Alegre: MST, 1995.
- NOGUEIRA, Francis Mary G. **Ajuda externa para a educação brasileira: Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel : Edunioeste, 1999.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. **Curitiba**: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990.
- _____. CADEP (Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica). **A construção coletiva do PPP**. Disponível em www8.pr.gov.br/portals/porta/cadep/projeto_construcao2005.pdf Acesso em 10 de setembro de 2006.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola: espaço de adestramento ou contradição?** Cascavel: Editora Coluna do Saber, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (1ª. edição de 1988)

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1991.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola – uma construção possível**. Campinas/SP; Papyrus, 1995

WACHOWICZ, Lílian Ana. **O método dialético da didática**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995