

NÍVEIS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL¹

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

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 Baia Horta,

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

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

Como forma de viabilizar o controle, o Estado desencadeia um processo de burocratização das instituições. Procedendo à análise histórica do desenvolvimento capitalista no Brasil, Félix nota que, ao se configurar um Estado de caráter plenamente intervencionista, intensifica-se o processo de burocratização do sistema escolar. Salienta que, na década de 1970, este processo se verificou de forma mais acentuada em decorrência das relações que se estabeleceram entre a burocracia existente e o Estado autoritário. Fundamenta sua constatação da seguinte forma:

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

Verifica-se, então,

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

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

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

caso da educação.

Criam-se, assim, os Planos Setoriais de Educação e Cultura. O primeiro deles, durante o governo Médici e, os dois últimos, nos governos Geisel e Figueiredo. Maria de Fátima Félix analisa cada um desses planos e conclui que possuíam como principal objetivo intensificar o processo de burocratização do sistema escolar brasileiro, para adequá-lo ao projeto econômico.

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

Com base nas análises efetuadas, a autora conclui que:

(...) a principal função da administração escolar no processo de desenvolvimento do capitalismo é, ao tornar o sistema escolar, cada vez mais, uma organização burocrática, permitir ao Estado um controle sobre a educação para adequá-la ao projeto econômico, descaracterizando-o como atividade humana específica e submetendo-o 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 como uma ameaça à especificidade da educação, mediante o seu controle por parte do Estado, este controle se dá de forma relativa, pois, na escola, reproduzem-se as contradições geradas no seio da sociedade:

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

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

A perspectiva de planejamento educacional como 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, estruturam-se três grandes concepções de política educacional, cada uma delas engendrando formas específicas de planejamento. Assim, uma concepção ingênua de política educacional firma como princípio que a educação tem autonomia suficiente para demarcar seus fins, cabendo ao Estado cuidar para que eles sejam atingidos. Atribui-se, aqui, uma aparente neutralidade ao planejamento educacional, que comportaria mais um caráter técnico do que propriamente político. Uma segunda concepção de política educacional assume um caráter *liberal*, na medida em que toma como ponto de partida a idéia de que são os “interesses coletivos” que legitimam os rumos a serem tomados. Nesta 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, tem como princípio que as decisões tomadas nesse âmbito articulam-se aos interesses dos grupos hegemônicos, constituindo, portanto, um problema fundamentalmente político. Nesta 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 dela 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, ela 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, com fito de alcançar, como fim, a participação plena (leia-se democracia real), então podemos entendê-la como uma prática, cujo caráter é político (PINTO, 1994).

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, 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 tecnoburocrático, que se consolidou ao longo do regime militar. Este modelo buscava produzir uma maior aderência entre as proposições da esfera governamental e as ações das escolas propriamente ditas. Com esta finalidade, o planejamento, no interior das escolas, adquiria os contornos de instrumento a serviço da viabilização do controle. Em virtude desta natureza burocrática, o planejamento passou a ser tido como mero instrumental técnico, amplamente criticado durante o processo de redemocratização do país. Neste 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.

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

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

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

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

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

Martins realiza uma interessante pesquisa em que se propôs a analisar os limites e as possibilidades de gestão autônoma da escola pública da rede estadual de ensino paulista, tomando como base as relações que se estabeleciam, no contexto investigado², entre as medidas legais e os programas do governo e a sua materialização pelos educadores. Dentre as conclusões da autora, destacamos:

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

² 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).

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. Isto 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 neste movimento, muitas vezes, que se consolida a autonomia das escolas, que se constitui, no entanto, de forma sempre relativa.

O planejamento no âmbito do Ensino

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

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

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

Deste 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. Nesta 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 deste seu caráter integrador, é fundamental que se pautem em alguns elementos:

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

ü 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.

Nesta 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 mesmo em que ele está ocorrendo.

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

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

Deste 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.

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

- 1) 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) 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.

Nesta 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, nesta 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 este respeito, Cruz (1995), aponta algumas dificuldades:

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FUSARI, J. C. O planejamento educacional e a prática dos educadores. In: **Revista ANDE**, s/d.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- _____. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: Silva, Tomaz Tadeu. e Gentile, Pablo. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical. Subsídios.** Trad. ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez, 1983.
- KUENZER, A. **Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição.** IN: KUENZER, A.; CALAZANS, J. M.; GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1990.
- KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1990.
- LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, V. **Repensando a didática.** São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, A. M. Gestão autônoma da escola pública. In: **24ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, MG, 2001.
- MOTTA, F. C. P. e PEREIRA, L. C. B. **Introdução à organização burocrática.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia.** São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- PÉREZ GÓMEZ, A. S. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PINTO, J. B. **Planejamento participativo na escola cidadã. Palestra proferida no Seminário Nacional Escola Cidadã.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994.
- PRESTES, A. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, B. **Teoria crítica e educação. In: Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.
- ROSSA, L. O marco referencial. In: AEC. **Revista de Educação.** Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24, nº 96, julho/setembro, 1995.
- SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. IN: LUA NOVA. **Revista de Cultura e Política**, nº 39, São Paulo, 1997.
- SILVA, M. R. Alfabetização: pressupostos para a formação do professor. In: SILVA, M. R. (org.) **Ciências, ensino e formação de professores.** Toledo-PR: Ed. T, 1996.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Teorias do currículo.** Portugal: Porto Editora, 2000.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica.** 7ª 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**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.