

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará  
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

## **Gestão democrática do planejamento escolar**

### **Democratic administration in academic planning**

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este trabalho resultou de reflexões, estudos e pesquisas realizados na área de gestão escolar e objetiva demonstrar que o planejamento educacional, particularmente o escolar, pode transformar-se em importante ferramenta na construção de novas relações de poder, condição indispensável para qualificação do processo educativo escolar, desde que seja realizado de forma participativa, a partir de uma determinada direção política, capaz de mobilizar, articular, negociar para uma intervenção organizada, por meio de propostas concretas advindas das necessidades e interesses dos sujeitos escolares. O processo de planejar-se organizadamente, com intencionalidade, deverá envolver mudanças de modo de pensar e agir, o que exige vontade, interesse, receptividade e compromisso dos sujeitos. Sabe-se que é um caminho de mão dupla, pois tanto pode servir para libertar, no sentido de desencadear o exercício da cidadania, como aprisionar para manter as estruturas vigentes, dependendo da concepção, metodologia e direção política de sua gestão, o que resulta de um conjunto de fatores que influem nas relações entre os sujeitos partícipes do processo.

**Palavras-chave:** planejamento participativo; liberdade; autonomia.

---

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8451-3505>. E-mail: [tefam@ufpa.br](mailto:tefam@ufpa.br).

## **Introdução**

Este trabalho é fruto de estudos e pesquisas por mim realizadas e de acúmulos teóricos na área de gestão escolar e tem como objetivo demonstrar que o planejamento escolar pode se transformar em importante ferramenta no processo de construção de novas relações de poder, aqui entendido como algo que emerge entre sujeitos em relação, a serviço de seus interesses e necessidades, na direção de um ensino-aprendizagem efetivo e de qualidade, para o desenvolvimento de todos, tendo como parâmetros a emancipação e a liberdade.

Nas pesquisas de campo, trabalhamos com diretores escolares, professores, técnicos, pessoal de apoio e alunos representantes nos Conselhos Escolares, por meio de uma metodologia qualitativa, na qual utilizamos entrevistas semiestruturadas, questionários e observação não participante, além das fichas de registro dos equipamentos e instalações escolares.

No Brasil, as experiências que se tem em planejamento governamental não são estimuladoras à incorporação da ideia de sua necessidade para o agir organizado, sobretudo porque a retórica dos Planos não se traduz em ações concretas. Isto se estende até a escola, em que planejar é uma atividade sem consequência, mecânica e formal.

Percebe-se com insistência nos discursos dos sujeitos escolares um quase total descrédito com o processo de planejamento escolar, por compreendê-lo como uma obrigação formal, burocrática que só serve para cumprir determinações e engavetar, porque, na prática, eles não o seguem, nem há como fazê-lo. Um dado a ressaltar é que tal situação não é uma particularidade das escolas paraenses, a considerarem-se as análises com os resultados de diversas pesquisas de Paro (1997) em que afirma que as escolas não possuem um acompanhamento, uma avaliação organizada sobre suas atividades, agem para cumprir determinações.

Isto, a nosso ver, acontece por inúmeras razões: a) há ainda um ranço de autoritarismo quando se faz planejamento, que tradicionalmente se deu de cima para baixo, em que suas etapas são separadas, havendo um hiato entre elas, ou seja, a preparação, a execução e a avaliação são formuladas por sujeitos diferentes; b) porque a comunidade escolar ainda não compreende o planejamento como processo, em que todos podem participar de alguma forma e não só os técnicos especializados ou aqueles que entendem do assunto, conforme comumente acontecia; c) não se visualizam resultados concretos dos Planos elaborados nas escolas, que, em geral, são copiados dos anos anteriores ou de livros com belas palavras, expressas em linguagem técnica própria, traduzidas em objetivos e metas, que não se realizam e o conseqüente descompromisso dos sujeitos educacionais. Ou seja, aparecem muitas vezes bem estruturados, bem-organizados, do ponto de vista técnico-científico e até político,

mas não se materializam na prática cotidiana ou, ainda, quando se implantam algumas propostas, não têm continuidade.

Nas pesquisas realizadas, observamos que, ao indagarmos sobre o planejamento escolar nas entrevistas, os sujeitos escolares imediatamente se reportavam à produção de planos, parecendo todos terem experiência em fazer tais documentos. Além disso, constatamos que os tais planos que são formulados anualmente em geral não expressam objetivos bem definidos, alcançáveis concretamente, pois o que se vê nas escolas, por exemplo, é realizarem-no sem articulação com suas práticas cotidianas, suas necessidades, seus sonhos, fazem-no apenas por obrigação, no início de cada período letivo para cumprir um ritual comum.

Trata-se de um planejamento esvaziado do pedagógico e educativo, sem conexão com um projeto determinado coletivamente, pois para construir a democracia é preciso que o planejamento tenha capilaridade em todos os processos organizativos e pedagógicos da escola, em que alunos, professores, técnicos e pais discutam, dialoguem, debatam ideias, conhecendo-se reciprocamente, para então ser verdadeiramente processo técnico, político, pedagógico e social (Luckesi, 1996).

Entretanto, observamos que as atividades de rotina, como calendário escolar, avaliações, promoções culturais, dentre outras, se efetivam na prática, embora descoladas das políticas essenciais da escola, como valorização do trabalho docente, melhorias das condições de infraestrutura física, material e pedagógica e formação continuada, que só existem nos papéis e discursos.

Historicamente, o planejamento educacional no Brasil só foi entendido como necessidade nos fins dos anos sessenta, quando a educação passou a fazer parte do projeto de desenvolvimento econômico do governo, em que as transferências de recursos eram condicionadas à apresentação de projetos, dentro de um modelo padronizado pelo Ministério da Educação e Cultura, à época (Santos, 1995).

Na educação, já é tradição afirmar-se, tanto por parte do Estado como da sociedade, que as políticas educacionais não dão certo, em virtude da má gestão dos recursos e processos, o que representa uma forma simplista de avaliar uma questão tão complexa, ainda que tal fato seja concreto, ou seja, pode haver esse descuido com os recursos públicos, mas isso não é a causa determinante das carências históricas da educação, pode ser mais um agravante.

Defendemos que a ineficiência das políticas educacionais é que as tornam eficientes, para que as mudanças requeridas e necessárias não se concretizem (Santos, 1997). Com isso não se pretende dizer que os dirigentes e políticos que estabelecem tais políticas tenham a intenção deliberada de que elas não funcionem como deveriam, mas, principalmente, porque não visam a atacar as causas e nós críticos geradores dos problemas. Em geral, estabelecem as políticas para dar uma satisfação à sociedade, em função das consequências mais visíveis dos problemas demandados.

Portanto, o problema se inscreve, prioritariamente, nas decisões de políticas, em seus conteúdos, na própria concepção e em seus acompanhamentos. Alie-se a isso a inexistência de uma política educacional nacional como diretriz orgânica maior para o País, a partir das discussões e deliberações das bases, onde elas serão efetivamente concretizadas.

A concepção hegemônica de planejamento no Brasil, utilizada pelo Governo à época do sucesso desse instituto (anos sessenta, setenta, principalmente) como uma técnica ou instrumento neutro de ajuda no processo de tomada de decisões, ainda hoje é seguida. A conceituação que se contrapõe àquela, sobre a qual se baseia este texto, compreende o Planejamento como um processo político contínuo de mobilização, articulação, negociação, para intervenção na realidade para mudá-la ou mantê-la, que permite estabelecer objetivos e meios para alcançá-los em determinado espaço de tempo.

O processo de planejar no sentido de organizar-se a ação envolve uma mudança de modo de pensar, e um salutar modo de pensar envolve indagações, questionamentos sobre o que fazer, por que, como, por quem e onde fazer. Manifesta as implicações futuras de decisões presentes.

O planejamento é um verdadeiro cálculo que precede a ação e numa sociedade como a atual, em que as mudanças ocorrem de modo veloz, precisa estar em consonância com tais mudanças. Ainda que o planejamento tenha origem na teoria funcionalista como base de sustentação teórica, se entendido como instrumento de ampliação e manutenção da realidade, como poderá servir para transformar, alguns indagam?

Pode-se afirmar que é um caminho de mão dupla, pois tanto serve para aprisionar como para libertar, dependendo da concepção, metodologia e direção política de sua gestão, aqui no sentido do trabalho coletivo e não só da autoridade institucional (o diretor/a). Pois o planejamento sempre orientou as ações do homem, mas no seu sentido científico pode transformar-se em processo construtor de democracia, de humanização do homem, por meio de uma prática organizada, coletiva, participativa e reflexiva, propiciando condições de ajudar na construção de uma outra escola.

A escola brasileira, particularmente, há muito tempo encontra-se em crise, sobretudo pelo descaso por parte do Estado, que não a tem priorizado em suas políticas, com o agravante de que, hoje, ela não mais atende às exigências científico-tecnológicas e sociais, por ser conservadora, discriminadora, excludente, centrada na disciplina, na transmissão do saber social e historicamente produzido, de forma ruim. Seus sujeitos sabem e afirmam que ela precisa mudar, mas como concretizar isso sem que as pessoas se interessem efetivamente, a partir de ações concretas, em mudar suas atitudes, comportamentos, modos de compreender o processo educativo, como algo que flui nas relações de igualdade, solidariedade, de respeito ao outro, num processo pedagógico que envolve todos os sujeitos escolares?

Para tanto, é necessário entender-se que a escola é um espaço político de luta, de construção de relações, de inovações e que sua missão é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento para formação do ser humano emancipado, de modo a ser um cidadão crítico, criativo e prospectivo, por meio de uma educação de boa qualidade na direção de uma sociedade justa e democrática. A escola é produto e produtora.

É a participação dos sujeitos escolares, esta entendida como valor de crescimento pessoal, espiritual e profissional, que poderá concretizar o planejamento democrático. É uma participação ativa e não apenas presencial, pois sem discussão e diálogo não se constrói democracia. A autonomia é um princípio e condição essencial para que isso se concretize.

Na escola brasileira, construir a democracia participativa é uma tarefa muito complexa, haja vista toda sua estrutura, organização e funcionamento encontrarem-se assentados em bases autoritárias, centralizadoras, patrimonialistas e personalísticas, que criam barreiras quase intransponíveis para educandos e educadores dialogarem, interagirem e avançarem em direção ao novo.

Segundo Gadotti (1992), a participação e a democratização são fundamentais para a construção da cidadania, que se dá no próprio processo de tomada de decisão, ou seja, no exercício da participação:

A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes em um conjunto de medidas políticas, em um plano estratégico de participação que vise a democratização das decisões (p. 27).

Freire (1967) analisa com competência crítica tal situação, quando afirma, por exemplo, que a escola autoritária impunha regras, procedimentos, conhecimentos, normas sem diálogo, sem espaço para reflexão crítica, para a dúvida, para o questionamento consequente e dinamizador de potencialidades individuais e coletivas. Ainda é este o retrato de muitas de nossas escolas, que não educam para a autonomia e não sabem aproveitar seus espaços de autonomia, a partir de um projeto político-pedagógico democrático, dos fóruns específicos como Conselhos Escolares, como espaço de integração escola-comunidade.

Como se sabe, sem liberdade não há condições de construir-se a participação e sem esta não pode haver democracia e todos os valores daí advindos: como solidariedade, ética, cooperação, justiça social, dentre outros (Cruz, 2002).

Para Gandin (1994), há pelo menos três níveis de participação:

- a) o da colaboração, em que as pessoas são conclamadas para decidir algo pensado pela autoridade institucional; é muito comum nas companhias amplamente veiculadas pela mídia hegemônica do País, como campanhas de solidariedade, “Amigo da escola”, dentre outras;
- b) o da autorização de decisão, em que é mais do que a colaboração, com uma maior aparência de democracia, porque o dirigente resolve o que todos vão decidir; em geral são questões de menor importância desarticuladas da proposta mais ampla, para opção entre alternativas previamente determinadas;
- c) o da construção conjunta, que é o nível mais complexo e difícil de realizar, porque não há muito espaço para isso nas instituições públicas, em que as pessoas estão acostumadas a cumprir ordens.

Apesar de esta última ser a mais difícil, é a que mais concentra possibilidades de formação de cidadãos, pelo exercício efetivo da participação ativa, o que exige autonomia e liberdade, como já enfatizamos.

Por outro lado, faz-se importante ressaltar que a autonomia aqui é compreendida como princípio balizador das práticas escolares, numa dimensão mais ampla, em que se faça uma educação para autonomia, para que os alunos se eduquem para questionar, para emancipar-se, em que se valorize e estimule a cultura indagativa, curiosa do o quê, por quê, como e para quê? (Freire, 2001).

Com as medidas democráticas adotadas nas escolas públicas, a partir da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB 9.394 (Brasil, 1996), a descentralização, pelo menos no discurso, passou a fazer parte da vida escolar, só que descentralização e autonomia não podem ser separadas, parece ser uma necessidade atual, porque, sem mudança das relações sociais autoritárias das escolas, a democracia não se instalará (Gadotti, 1992).

Um ensino de qualidade só poderá ser possível com descentralização, autonomia e organização, com metas definidas e objetivos determinados sobre o homem que se quer formar e para que tipo de sociedade. Isso exige muito trabalho, estudo, vontade política, paciência e capacidade de articular as diferentes instâncias escolares, a partir de objetivos comuns, o que não significa harmonia entre eles, algo inteiramente impossível num espaço plural.

Neste sentido, o projeto político-pedagógico é um instrumento fundamental para direcionar a vida da escola, embora sua colaboração pura e simplesmente não garanta mudanças significativas de comportamentos e práticas, na direção da melhoria da qualidade do processo educativo escolar, uma vez que o resultado mais importante de seu advento é a transformação das pessoas e das instituições, justamente se realizado coletivamente.

Por outro lado, é importante evidenciar que já existem reflexões sobre as consequências práticas do projeto político-pedagógico no cotidiano das unidades escolares, caracterizando-se, em alguns casos, até como uma “armadilha” para os sujeitos escolares, (Rossa, 2000), notadamente se

considerar a forma como vem sendo elaborado nas escolas de Belém, com pouca ou nenhuma participação coletiva, sem comprometimento efetivo dos sujeitos escolares com as mudanças geradas pelas propostas formuladas, o que exige *transformação individual e coletiva* para a melhoria da qualidade pedagógica.

Entende-se o planejamento escolar como uma ferramenta permanente de organização do trabalho da escola. É abolir, superar a prática costumeira tradicional na escola de fazer-se planejamento anual ou mesmo só num determinado período qualquer, ou mesmo quando há necessidade de resolver-se uma crise, que se esgota na elaboração de um plano ou projeto que se esteriliza nos arquivos ou nas cabeças iluminadas dos gestores.

O planejamento é processo dinâmico, é projeção, cálculo, um acompanhamento de todas as atividades da unidade, a partir de uma direção determinada, o que não exclui a possibilidade de mudança de algumas decisões já tomadas, porque não pode transformar-se numa camisa de força.

O monitoramento das ações de implementação dos Planos, Programas ou Projetos é imprescindível para a consecução dos objetivos determinados, de forma intencional. Tais objetivos são percebidos, valorizados e analisados de forma diversa pelos diferentes atores que convivem no mesmo espaço.

Segundo Falkembach (1995), o planejamento participativo na escola é um “instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar... capaz de respaldar a construção, com democracia, do projeto político-pedagógico da escola” (p. 132).

Como se pode observar, defendemos a necessidade do planejamento escolar a partir de sua gestão democrática, sem o apego exacerbado à racionalidade científica, legal, legítima, implícita naquele processo, exatamente em função de que, mesmo o planejamento possuindo uma base de sustentação teórica funcionalista, pode ser trabalhado no espaço escolar considerando-se outras racionalidades não visíveis, porque na escola fluem relações, inovações que transcendem à organização institucional.

Há um espaço de autonomia que precisa ser considerado, não apenas como mais uma reivindicação profissional para melhorar o processo de tomada de decisão, como comumente vem acontecendo. A partir das relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, ainda que não seja a autonomia desejada como condição primordial para permitir a elaboração de critérios próprios de ação, existem outras coisas a ser aproveitadas e ressignificadas, além do aprisionamento burocrático.

Com isso, não se pretende negar a real rigidez das estruturas de poder existentes, que são muito fortes, enquanto os espaços internos de governabilidade das instituições educacionais são restritos, em função da forma como vêm se dando o processo de descentralização das ações em nível operacional no ambiente escolar, que, na verdade, é uma transferência de responsabilidades para

solução de problemas, sem que as escolas tenham condições concretas para isso, mesmo porque as grandes decisões de políticas e recursos ainda estão fora delas.

Ratificamos a importância do princípio e método democrático que é a participação da comunidade interna e externa na escola, como integrantes do processo educativo (redes de suporte mútuo, intercâmbio de experiências, aproveitamento de recursos de toda natureza); uma atuação na perspectiva de formação para humanização, para elevação da autoestima dos alunos e do corpo escolar como um todo, enquanto educadores e cidadãos, comprometendo-nos efetivamente com todo o processo educativo, na construção efetiva de uma democracia participativa.

Segundo Lima (2001), o controle burocrático não castra totalmente a organização escolar, pois há regras circunstanciais, em função dos sujeitos, como atores sociais: so regras atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos... porque as regras formais não conseguem contemplar tudo nem tudo prever, e porque, provavelmente, nenhuma organização opera exclusivamente com base nelas.

Portanto é necessário considerar-se que os sujeitos escolares são fruto de suas trajetórias de vida, com visão de mundo e valores diferenciados, ai incluindo o cotidiano vivido em determinado tempo/espço e condições de trabalho específicas, que na relação produzem efeitos que, mesmo sob determinações superiores, podem gerar comportamentos não estabelecidos pela via administrativa, legal, formal.

Tais sujeitos se organizam em grupos informais, que mantém relações espontâneas e obrigatórias que exercem influência significativa no funcionamento da organização escolar. Senão como explicar: por que escolas públicas, sob as mesmas determinações, produzem resultados tão diferentes?, conforme pesquisas realizadas, em que identificamos alguns exemplos de escolas até num mesmo bairro com desempenhos antagônicos.

Isto vem reforçar a necessidade do planejamento escolar, desde que seja produto do diálogo com os sujeitos escolares, integrados com a comunidade; da satisfação das necessidades, dos interesses comuns do grupo e que se considerem outras racionalidades. O registro disso deve ser expresso num Plano, porém este não pode ser uma relação de objetivos, metas e estratégias, sem que se pensem nos meios para sua concretização e que devem efetivamente nortear todas as ações coletivas escolares, na direção da formação para a cidadania.

As ações executadas na escola têm sempre uma finalidade determinada, o que a difere de outros espaços. Até as rotinas se realizam com a intencionalidade de construir dada ideia, ainda que alguns sujeitos não tenham a consciência disso. Tome-se, como exemplos, a hora da chamada dos alunos, a duração das aulas, a distribuição da merenda, que são todos atos pedagógicos.



Na indústria, as rotinas se esgotam nelas mesmas. Portanto, na escola há necessidade de organizar-se tais atos, para ajudarem a construir consequências imateriais: valores, comportamentos, atitudes, ideias. Para Gandin (1991) “São as políticas e as estratégias fixadas na programação, que mais esclarecem diretamente as rotinas...” (p. 52).

Tais políticas devem surgir, o que é salutar e democrático, a partir de um planejamento como processo coletivo, organizado, de intervenção para o alcance dos objetivos perseguidos pelo conjunto dos sujeitos escolares. E isso na escola se traduz na elaboração do projeto político-pedagógico, que se constitui num direcionamento que se prolonga continuamente, com capacidade de provocar e desencadear outras ações. Por outro lado, é importante ressaltar que planejar coletivamente dentro das perspectivas assumidas neste trabalho é uma tarefa complexa, haja vista a pluralidade de fatores que interferem, sobretudo porque envolve mudanças. Partir para o novo, desconhecido, sempre será um desafio que gera inseguranças, e a escola é, na essência, uma instituição conservadora. Por isso, falar da importância do planejamento participativo democrático pode levar a pensar-se que professamos uma abstração, uma teorização, um discurso vazio.

Por certo não será o planejamento, ainda que dialógico, que irá revolucionar a educação e o ensino brasileiro, gerando uma transformação substancial neles como um todo, mas a maneira como é concebido e implementado é que poderá sinalizar para novos caminhos, o que depende, em grande parte, da gestão do processo, aqui envolvendo todos seus partícipes.

Não se pode negar que partimos de uma utopia mobilizadora, mas a empiria faz parte de nosso referencial, pois, além de participarmos de um processo de construção do planejamento participativo na universidade, nós o observamos de perto também nas pesquisas que realizamos e continuamos desenvolvendo nas escolas públicas de Belém, no acompanhamento de seus trabalhos.

Portanto, conhecemos um pouco do prazer e das dificuldades enfrentadas na trajetória do planejamento democrático nas escolas da rede municipal de Belém, temos observado como está sendo deslanchado o planejamento participativo, a partir da orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação, que tem uma referência de projeto político-pedagógico para suas escolas, que o estão gradativamente incorporando. O processo é lento e difícil e envolve muitos problemas, que vão desde relações interpessoais, indisciplina, má vontade, contestação até os de ordem estrutural, em que os avanços são tímidos.

Algumas escolas estaduais também estão tentando desenvolver um processo mais democrático e qualificado de planejamento, mas, a nosso ver, lutam com mais dificuldades, sobretudo porque o Sistema de Ensino ainda é muito refratário às mudanças, para além das cercas consentidas.

Na universidade, particularmente no Centro de Educação, as decisões são todas colegiadas e sabemos o quanto são demoradas, sofridas, mas, ao mesmo tempo, produtivas e consequentes,

embora, algumas vezes, malsucedidas ou com resultados que custam a visibilizar-se, o que faz parte do processo. O planejamento anual é realizado com base no Plano de Governo da direção eleita e em consonância com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação, os quais vão se desdobrando em projetos e ações práticas previstas no Plano de Ação Anual.

Apesar de acreditarmos nas possibilidades do planejamento educacional, sabemos que ele, sozinho, ainda que dialógico, não tem poder de propiciar as transformações do ensino e da educação há muito almeçadas, mas a maneira como foi concebido e implementado poderá contribuir nessa direção, aliado a um conjunto de outros fatores que, articulados por uma gestão democrática do processo, poderão desencadear tais mudanças.

### Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jan. 2025.
- CRUZ, C. H. C. Ética e participação. **Revista AFC**, Brasília, n. 125, p. 69-80, 2002.
- FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 1ª ed. São Paulo: Papirus, 1995, p. 131-142.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1991.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROSSA, L. Armadilhas do projeto político-pedagógico. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 29, n. 117, 2000.

SANTOS, T. F. A. M. dos. Planejamento estratégico e prática pedagógica. **Revista Ver a Educação**, n. 1, v. 1, p. 51-63, 1995.

SANTOS, T. F. A. M. dos. A ineficiência/eficiência das políticas educacionais como estratégia de regulação social. *In*: PINTO, F. C. *et al.* (org.) **Administração e política da educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

### **Abstract**

This article reviews research concerned with school administration and aims to demonstrate that educational planning is an important tool for developing a novel network of authority relationships. This is turn is considered to be a necessary condition for improving the educational process to the extent that it involves active participation, guided by organized proposals and directives, and based on the educational interests and necessities of the student population. Organized, purposeful planning should lead to changes in thought and action, which requires motivation, acceptance of new ideas, and a desire on the part of students and school personnel to make compromises. The management process is, in essence, a two-way street with citizenship and free choice on one side, and the maintenance of the present administrative regime on the other.

**Keywords:** participative planning; freedom; autonomy.