

DJALMA PACHECO DE CARVALHO

**PLANEJAMENTO ESCOLAR
VISÃO POSSÍVEL**

**371.207
C331p
Tese 1.107**

**MARÍLIA
1999**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PLANEJAMENTO ESCOLAR
VISÃO POSSÍVEL

1410001107



Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação
em Educação da Universidade Estadual
Paulista, de Marília, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Paschoal Quaglio

MARÍLIA
1999

Para

Meu pai, "in memorian".

Minha mãe, Alina.

Meus familiares.



AGRADECIMENTOS

A Deus,
ao meu orientador e meus professores,
aos coordenadores e funcionárias
do Curso de Pós-graduação,
à Delegacia de Ensino de Bauru,
à participação de diretores de escola,
aos meus familiares,
aos meus amigos e colegas de trabalho e
a todos que, de uma ou de outra maneira,
contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	V
RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – CAMINHO E MEIOS.....	11
I CAPÍTULO II – PLANEJAMENTO E METANARRATIVAS.....	18
I . Focalizando o planejamento.....	20
1. Introdução.....	20
2. Planejamento racional.....	24
3. Planejamento participativo.....	38
4. Organismos internacionais e Brasil.....	46
5. Declínio do planejamento.....	58
6. Planejamento e gestão escolar.....	60
II. A (des)legitimação do saber	67
1. Modernidade e pós-modernidade.....	67
2. Os saberes narrativo e científico.....	72
3. A (des)legitimação do saber científico.....	79
III. Dimensões do planejamento escolar.....	101
1. A dimensão política.....	103
2. A dimensão pedagógica.....	107
3. Idéias por realizar ou performance.....	110
4. A Instituição Escolar.....	114
5. O Projeto Político-Pedagógico.....	119
II CAPÍTULO III – PLANEJAMENTO ESCOLAR	134
I. Regulamentação estadual.....	134
1. Introdução.....	135
2. O plano dos anos 60.....	136
3. O tecnicismo dos anos 70.....	138
4. O Planejamento democrático.....	146
5. Restabelecendo o planejamento.....	149
6. Planejamento para o sucesso.....	159
II – Idéias de diretores de escola.....	182
1. A pesquisa.....	182
2. Análise e interpretação dos dados.....	184
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	189
CAPÍTULO V – VISÃO POSSÍVEL.....	225
1. A Dimensão política.....	226
2. A crise da educação.....	236
3. Educação para a comunidade.....	239
BIBLIOGRAFIA.....	249
ANEXOS.....	263
QUADROS.....	294
GRÁFICOS.....	296
TABELA.....	297

LISTA DE ANEXOS

"O que é planejamento escolar?"

1996-1998

Anexo 1 - Respostas de diretores de escola pública estadual	262
Anexo 2 - Categorização: idéias sobre planejamento escolar	287
Quadro 1 - Diretores por Delegacia de Ensino e por município	294
Quadro 2 - Idéias de planejamento escolar	295
Gráfico 1 - Idéias de diretores de escola pública estadual	296
Tabela 1 - Frequência de termos	297



RESUMO

Este estudo tem por objeto a dimensão política do planejamento escolar da rede de escolas públicas do Estado de São Paulo. Compreende o período delimitado, de um lado, pela regulamentação do plano escolar (1965) e, de outro, pelo planejamento para o sucesso, e seu plano de gestão (1998).

Apresenta a trajetória do planejamento escolar a partir de sua regulamentação e de discursos da Secretaria de Estado da Educação e, igualmente, idéias de diretores de escola sobre esse nível de planejamento.

Distingue, nas atividades de planejamento escolar, uma dimensão política, ideologicamente comprometida com as finalidades filosóficas, políticas e sociais da educação, a qual é, por assim dizer, a sede dos fundamentos da educação e de seu planejamento. Sua expressão maior é o plano, uma significativa carta de intenções. Realizar atividades educativas de conformidade com essas intenções, é "estar de acordo com" seus fundamentos. Integrada e complementar à dimensão política, uma dimensão pedagógica também caracteriza o planejamento, a qual viabiliza a instância política. Tal dimensão corresponde ao planejamento usualmente denominado operacional, técnico-pedagógico.

O estudo procura apreender a dimensão política do planejamento escolar e compreendê-la à luz da "incredulidade em relação às metanarrativas" da modernidade, nos termos em que é concebida por Lyotard. Entre planejamento de idéias por realizar -- o verdadeiro, o justo, o belo -- e a obtenção da melhor performance do sistema - a eficácia, a competitividade - a dimensão política vem se caracterizando por esta última concepção de planejamento, o planejamento para o sucesso, para o êxito.

Diante da "crise" - metanarrativas ou performatividade -- e sem uma epistemologia que se situe além da modernidade e da pós-modernidade, conclui pelo planejamento possível, de natureza participativa, voltado para a comunidade, deslocando-se do macro para o micro, da metanarrativa para a "narrativa".



ABSTRACT

This study has the political dimension of the school planning of the net of public schools of the State of São Paulo as its object, stated between the regulation of the school plan (1965) and the planning for the success and its administration plan (1998).

It presents the trajectory of the school planning starting from its regulation and the speeches of the Secretary of State for Education. It distinguishes, in the activities of school planning, a political dimension, ideologically committed to the philosophical, political and social purposes of Education, which is, so to speak, the cornerstone of the foundations of Education and its planning.

Its larger expression is the plan, a significant letter of intentions. To accomplish the educational activities regarding those intentions, it is "to be in agreement with" its foundations. Besides being Integrated and complementary to a political dimension, a pedagogical dimension also characterizes the planning, which makes the political instance viable. Such dimension usually corresponds to the planning denominated operational, technician-pedagogic.

The study tries to apprehend the political dimension of the school planning and to understand it to the light of the "incredulity in relation to the metanarratives" of Modernity, the way that is conceived by Lyotard. Between the planning of ideas to accomplish -- the true, the just, the beautiful -- and getting the best performance of the system -- the effectiveness, the competitiveness -- the political dimension has been characterized by the latter planning conception: the planning for the success, for the accomplishment.

Before the "crisis" -- metanarratives or performatividade -- and without an epistemology located beyond Modernity and Postmodernity, it ends through a possible planning of participating nature related of the community, moving from the macro to the microsocial, from the metanarrative to the "narrative".



INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A definição de um tema para pesquisa na área da educação não é tarefa fácil, tendo em vista a extensão e a complexidade dos problemas educacionais e o caráter urgente de suas soluções, tudo agravado pelos problemas próprios deste país, presentemente acelerados pelo que se tem caracterizado como a reestruturação do Estado brasileiro. Acrescente-se, ainda, o que vem sendo afirmado ou negado sob a denominação de pós-modernidade.

Nossa opção pelo planejamento escolar decorreu de nossas experiências na área educacional na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (de agora em diante, SE), desde a implantação da "Semana de Planejamento", em 1970, na direção de escolas, de órgãos regionais e na coordenação de equipes técnicas; e, presentemente, das atividades docentes como professor do Departamento de Educação da UNESP, câmpus de Bauru, ministrando cursos para diretores e supervisores e assessorando escolas, sempre na rede oficial (estadual e municipal) de ensino. Evidentemente, e pela prioridade que deve ter a educação voltada para a maioria da população, esta tese estará centrada no planejamento escolar da escola pública.

De nossa experiência, podemos expressar que, embora justificado e incessantemente instigado, o planejamento escolar, de modo geral, não é levado a sério, chegando a se configurar, quando elaborado, a existência de dois planos, admitidas as normais exceções: um para ser apresentado às autoridades do sistema e outro, não-formal, para uso do diretor e dos professores.¹ Existem estudos e estudos procurando apontar as causas que justificam o fato de ainda não termos, de forma mais ou menos habitual, planejamento nas escolas públicas, tendo sido apontadas, dentre outras, as seguintes: individualismo, formação

¹ Maria da Glória Minguilli relata que, como supervisora de ensino, visitando uma escola rural, constatou que numa reunião desses professores foi elaborado um único plano de trabalho, que foi mimeografado para todas as escolas rurais. Na visita, a professora informou à supervisora que o plano mimeografado "estava no armário, mas que o rato havia roído as folhas". Além desse plano já roído, "a professora tinha um semanário onde estavam registradas todas as atividades a serem realizadas pela classe, durante a semana (...)". Então, "Respondi-lhe que o rato havia feito um bem às crianças ao 'comer' o plano único, mimeografado. (...)". In: MINGUILI, M. da G., 1984, Direção de escola estadual de 2º grau no Estado de São Paulo. Campinas, 1984. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Campinas, p. 80.

profissional sem conhecimento e vivência de atividades de planejamento, inexistência de trabalho coletivo, mobilidade do corpo docente, falta de espaço no calendário, trabalho escolar desarticulado, falta de tradição em planejamento escolar, concepção que separa os trabalhos administrativo e pedagógico, questão salarial, posição da profissão, descontinuidade administrativa, enfim, causas as mais variadas. Tudo isto e muito mais é procedente, pois as atividades educativas, sejam as de ensino, as de planejamento ou qualquer outra, para serem realizadas a contento, exigem inúmeras pré-condições, como as subentendidas nas causas acima relacionadas. Mas não é tudo.

Nos momentos formais da vida escolar, normalmente temos discursos e falas que exaltam as virtudes da educação fundamentada nos valores humanos; que objetivam a transformação social; argumentam sobre a formação de cidadãos críticos, forjados numa escola cujo trabalho necessita ser coletivo, tendo por objetivo prepará-los também para exercício de uma profissão, etc. Livros e manuais sobre planejamento escolar, em boa quantidade, trabalham nessa direção, numa visão sintonizada com o *projeto da modernidade*. Dentre eles: Barroso, (1992), Dalmás (1994), Damke & Damke (1990: 21), Gadotti (1996: 33-41), Gandin (1983:88-95), Libâneo (1991: cap. 10), Luckesi (1994: cap. VI), Menegolla (1991), Nunes (1996), Oliveira (1997), Pinto (1995: parte III, p. 173), PROGRAD (1995), São Paulo (FDE, Idéias nºs 12/92, 15/92, 16/93, 24/94), São Paulo (SE/CENP, Escola e proposta educacional, 1992, Escola em movimento, 1994), Vasconcellos (1995), Veiga (1995), Veiga & Resende (1998), Vianna (1986).

Essa é a literatura dominante, cuja preocupação principal, grosso modo, tem sido o processo de planejamento na elaboração do projeto escolar. Vem se impondo, nessa literatura, a expressão projeto político-pedagógico, a qual coloca em destaque as principais dimensões do planejamento escolar: a política e a pedagógica.

Exemplificadamente, no livro *Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível*, diversos autores se referem à dimensão política do projeto escolar. Veiga (1995), por exemplo, referindo-se ao projeto, diz que ele, intencionalmente, busca um rumo, uma direção, com sentido explícito, com um compromisso. Tal projeto é político "no sentido de compromisso com a formação

do cidadão para *um tipo de sociedade*" (grifos nossos). Essa dimensão, usando expressão de Saviani, a referida autora denomina "dimensão política". E, continua Veiga, dizendo que "na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola (...). Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade". Conclui Veiga que "político e pedagógico têm assim uma significação indissociável".² Nessa obra, Marques (1995), referindo-se à dimensão ético-política da proposta pedagógica, coloca a questão dos valores como primordial, "pois é necessário, antes de tudo, definir *qual cidadão a escola pretende formar* para qual sociedade, sem o que a ação política restringiria-se à luta por vantagens individuais ou grupais". Este mesmo autor esclarece que a "intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é *constitutiva do ser da escola*" (grifos nossos).³

Santiago (1995), por sua vez, diz que "na ação educativa, a *dimensão política expressa-se, em primeira instância*, nas respostas que damos às questões relativas ao *conhecimento* (como ele ocorre, quem o produz, a quem pertence, para que serve, como se desenvolve, é direito de quem...)" (grifos nossos). Tais respostas, segundo a citada autora, expressam uma leitura da realidade, proporcionando-nos "uma visão de sociedade, um entendimento sobre a natureza, a ação e as relações do homem no mundo". Estas visões, diz Santiago, "produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas ou estratégias didáticas)". Articulados ao compromisso e à intencionalidade política, todos esses elementos, integrados, "definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias, como um fio condutor que confere unidade ao projeto".⁴ Assim procedendo, teremos, usando expressões da

² VEIGA, I. P. A., 1995, Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva, p. 13.

³ MARQUES, M. O., 1995, Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política, p. 147.

⁴ SANTIAGO, A. R. F., 1995, Projeto político-pedagógico da escola: desafios à organização dos educadores, p. 166.



autora, "projetos politicamente definidos e pedagogicamente coerentes".⁵ Deste modo temos, na tarefa de construção do projeto político-pedagógico, o envolvimento de duas dimensões: (1) a política que diz "respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças" e (2) "a pedagógica, que se refere ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola".⁶ As práticas educativas nem sempre conseguem "superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica".⁷ Todavia, se quisermos mudanças na prática educativa escolar que atinjam a totalidade da rede de relações escolares, devemos tomar, como ponto de partida, "a explicitação das questões políticas e epistemológicas" (Santiago).⁸

Do exposto, verificamos que a construção de tal projeto pressupõe uma fundamentação, uma legitimação, um estar "de acordo com", colocando-nos no âmbito da Modernidade, já que ela é a matriz dos "projetos" de emancipação humana, de progresso, de desenvolvimento, verdade científica, autonomia do sujeito, etc. Realmente, a modernidade é identificada "com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas (...), na padronização do conhecimento e da produção", conforme os editores da Revista *Precis*, citados por Harvey (1993). E identificam-na também com a crença "*no planejamento racional de ordens sociais ideais*", crença esta tão cara aos idealismos educacionais (grifos nossos).⁹

Podemos acrescentar com Saviani (1996) que "a escola se delineia, então (na modernidade), como o grande instrumento para 'redimir os homens de seu duplo pecado: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política', isto é, como meio para 'transformar os súditos em cidadãos'".¹⁰ Ou seja, ela nos ensinaria a ser mais racionais, mais próximos da razão e assim nos livraria dos mitos e das opressões, caminho mais seguro para a liberdade.

⁵ Ibid., p. 159.

⁶ Ibid., p. 168.

⁷ Ibid., p. 163.

⁸ Ibid., p. 166.

⁹ HARVEY, D., 1993, *A condição pós-moderna*, p. 19.

¹⁰ SAVIANI, D., 1996, *Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da praxis*, p. 174.



Dessa forma, vemos convergência na relação entre modernidade e projeto político-pedagógico da escola, uma vez que os projetos teriam, nos ideais e idéias da modernidade, sua fundamentação e legitimação, tidas como necessárias para justificar o ideal pedagógico almejado pela escola.

Essa cultura de verdades e de certezas, gerada pela modernidade, questionada como fundamentadora do estar “de acordo com”, este bem apropriado à educação,¹¹ deixou ou está deixando de ser constitutiva de valores determinantes, fundacionais. Neste âmbito, por exemplo, Libâneo (1997), estudioso da questão, sem se afastar da modernidade, reconhece que “há alguns anos, boa parte dos educadores críticos tinha mais convicções e certezas do que têm hoje. Tais educadores investiram num projeto, também moderno, de emancipação universal da humanidade”. Para eles, “numa concepção emancipatória, a educação seria o grande fator de humanização...”.¹² Todavia, diante dos questionamentos pós-modernos, os educadores críticos estão admitindo o surgimento de novas condições da sociedade atual, afetando os próprios alicerces da educação. Em apertada síntese, admite-se que estaríamos convivendo, se não com a denominada pós-modernidade, no mínimo, em condições pós-modernas.

Mais precisamente, a modernidade está sendo questionada e, ao que tudo indica, não voltará a ser mais a mesma. Ela é um dos alvos da análise crítica pós-moderna. Conflitos e desafios estão se estabelecendo, e não temos como ficar alheios. Mesmo que incompleta e inacabada a modernidade, aquilo que se denomina pós-modernidade, entendemos não poder mais ser ignorado pelos educadores.

Se essa é a perspectiva, qual seria, da crítica pós-moderna, a idéia mais forte, aquela que afetaria os fundamentos da educação e, conseqüentemente, a dimensão política do planejamento escolar? Parece-nos

¹¹ Segundo Lyotard, Nietzsche, para emancipar o pensamento daquilo que chamou de metafísica, declara que esse processo legitimador procura estabelecer a possibilidade de um estar ‘de acordo com’, ou seja, o princípio “segundo o qual o único propósito dos seres humanos é o de descobrir o fundamento que lhes permita falar de acordo com a verdade e agir de acordo com o bem e o justo”. In: LYOTARD, J-F., 1997, *O inumano – considerações sobre o tempo*, p. 37.

¹² LIBÂNEO, J. C., 1997, *Pedagogia e modernidade*, p. 127.

haver concordância de que essa idéia se expressa na “incredulidade em relação às metanarrativas”¹³ na forma concebida por Lyotard (1989), tema que será desenvolvido em capítulo próprio. Estas, segundo Kumar (1997), dizem respeito “aos grandes esquemas histórico-filosóficos de progresso e perfectibilidade criados pela era moderna”.¹⁴ A queda do comunismo, assim como os ataques à industrialização, à modernização e ao progresso, ditados pela consciência ecológica, além da crise nos paradigmas da ciência, entre outras, debilitaram ainda mais a credibilidade nas grandes narrativas, nas certezas, enfim, nas fontes de legitimações. Parece-nos que podemos considerá-las como algo que, no mínimo, perdeu sua força para justificar e fundamentar, tranqüilamente, as ações educativas. Daí o descaso, a ironia, o “deixa pra lá” das tentativas de elaboração de projetos político-pedagógicos nas escolas. Outras causas existem, e não são poucas, mas a negação dos “grandes esquemas” pode atingir os próprios fundamentos da ação educativa.

Claro que essa questão afeta toda concepção de educação, mas delimitando este estudo, didaticamente consideraremos apenas a perspectiva do planejamento escolar e, assim mesmo, somente na sua dimensão política, visto que esta comporta, com propriedade, a fundamentação das atividades educativas. Da mesma forma que hoje certos movimentos procuram enfrentar o neoliberalismo, sem que tenhamos presenciado a realização do liberalismo educacional, igualmente, vemo-nos na contingência de enfrentar a “incredulidade em relação às metanarrativas” no planejamento, sem que as escolas, grosso modo, tenham aprendido a planejar nos parâmetros modernos.

É muito difícil para nós, educadores forjados no mundo dos ideais e das idéias da modernidade, adotar críticas que procedem da perspectiva pós-modernista. O que até aqui foi mencionado não constitui, propriamente, um posicionamento pós-moderno, porque este não traça fronteiras, não impõe limites, como estamos fazendo. Todavia, a pós-modernidade nos ensina - se assim se pode dizer! - algo sintetizado por Assmann (1996) nos seguintes termos: “não cair

¹³ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 12.

¹⁴ KUMAR, K., 1997, *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p. 143.



num excesso de seriedade". A modernidade é muito séria, é muito racional! Ainda é Assmann quem (preocupado com a Didática) nos diz que "um dos grandes méritos dos pós-modernismos é mostrar-nos os lados ridículos de nossas crenças hiperbólicas". E continua dizendo que a pós-modernidade "devolveu-nos o direito de soltar nosso imaginário e começar a raciocinar lúdica e prazerosamente. Isso tem tremendas implicações para o *agir pedagógico*"¹⁵ (grifos do autor).

Para McLaren (1997), educador crítico, de resistência, a pós-modernidade não é um modismo ou "uma artificial invenção de teóricos desocupados". Ele considera a pós-modernidade "um movimento histórico surgido no seio da própria modernidade que pode ter por horizonte um mundo mais fragmentado, individualista, capitalista, ou um mundo mais solidário e um indivíduo mais criativo e feliz". Ainda, segundo McLaren, "a escolha depende de nós, sujeitos da história. A história não é uma fatalidade, como sustentam os neoliberais. A história é possibilidade".¹⁶

Silva (1994-95), Giroux (1993), McLaren (1997), Kumar (1997), Kiziltan (1993) são, a título de exemplo, autores que reconhecem aspectos positivos na problemática levantada por Lyotard, em torno das metanarrativas.

De qualquer modo, enfrentar um objeto de pesquisa centrado em aspecto significativo do planejamento, que se encontra sob fustigação por diferentes frentes (pós-modernidade, globalização, neoliberalismo, etc.), assusta, pois envolve problemas próprios da filosofia, da filosofia da educação, da sociologia, da história, das teorias educacionais, da legislação, da administração, etc. Por outro lado, como educadores, não podemos deixar de manter contatos com essas disciplinas, uma vez que são elas que alimentam as reflexões sobre a educação e, conscientemente ou não, dão certo sentido à atividade docente.

Assim sendo, este estudo não comportará uma análise de natureza estritamente filosófica, tendo em vista que não será desenvolvido por, no mínimo, um professor de filosofia - não é o olhar do filósofo direcionado para a educação;

¹⁵ ASSMANN, H., 1996, Pós-modernidade e agir pedagógico.

¹⁶ GADOTTI, M., 1997, Apresentação. In: MACLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*, p. 17.



é, isto sim, o olhar do professor para problemas educacionais, tomando por base conhecimentos que nos são dados a conhecer pela filosofia, pela sociologia.

Entendemos que o problema provocado por Lyotard, de desuso das metanarrativas na legitimação do saber e do poder, poderá nos auxiliar a compreender a dimensão política do planejamento escolar, nosso objeto de estudo. "Seu significado, sua desejabilidade e seus limites, são metas deste trabalho".¹⁷

Definido o objeto deste estudo – a dimensão política do planejamento escolar – cuidamos de apresentar os fundamentos teóricos para a análise e interpretação dos dados da pesquisa, os quais compreendem as modalidades básicas de planejamento, o planejamento escolar, a deslegitimação do saber e sua repercussão na educação, sobretudo na sua *dimensão política*, como instância dos fundamentos da atividade educativa. Nossos objetivos podem ser assim enunciados:

1. Analisar e interpretar a presença dessa dimensão: (a) na regulamentação e discursos da SE sobre planejamento escolar, desde sua implantação em 1965; (b) nas idéias de diretores de escola pública estadual sobre o planejamento escolar.

2. Analisar e deduzir, a partir da incredulidade em relação às metanarrativas, as implicações da dimensão política do planejamento escolar na realização da educação e, de modo especial, de seu planejamento.

Para tanto, configuramos este estudo a partir da percepção de uma possível inadequação entre o que tem constituído a dimensão política do planejamento escolar – a sede de fundamentos/justificações – e, ao mesmo tempo, a descrença ou, no mínimo, o enfraquecimento desses fundamentos. Em vista disso, organizamos nosso trabalho por capítulos, da forma mais apropriada para responder às necessidades deste estudo. Diante das possibilidades que se apresentavam ou se impunham, as decisões foram difíceis.

¹⁷ CARVALHO, M., 1991, *A integração econômica Brasil-Argentina: os termos do desejável e os limites do possível*. São Paulo, 314p. Dissertação (Mestrado em Economia) – FEAC, USP. p. XIV.



Depois desta Introdução, segue-se o *capítulo I – Caminho e meios*, no qual expomos a metodologia utilizada neste estudo. Descrevemos os procedimentos usados, as fontes de informações pesquisadas e o método de pesquisa.

No *capítulo II – Planejamento e Metanarrativas*, apresentamos como referenciais teóricos três temas: (I) *Focalizando o planejamento*: abrange as modalidades clássicas de planejamento (racional ou normativo e participativo), os organismos internacionais, e o Brasil e o planejamento escolar; (II) *A (des)legitimação do saber*, apresentada de acordo com os estudos de Lyotard, que muito tem a ver com a crise dos fundamentos da educação e (III) *Dimensões do planejamento escolar*, apresentadas sob as perspectivas das idéias por realizar ou performance, bem como a instituição escolar e o seu projeto político pedagógico.

Capítulo III - Planejamento Escolar. Nesse capítulo, apresentamos o planejamento escolar sob dois ângulos. No item I (*Regulamentação Estadual*), será desenvolvida a trajetória da idéia de *plano* e de *planejamento escolar*, a partir da noção de “plano anual de atividades” dos anos 60, até a concepção do *plano de gestão* destes anos 90. O fio condutor dessa trajetória será a concepção de planejamento escolar dos discursos da SE, sempre se referindo aos dispositivos dos regimentos escolares vigentes. Esse capítulo, como já se pode deduzir, será fundamentado na legislação e na regulamentação do planejamento e do *plano escolar*. No item II (*Idéias de Diretores de Escola*), serão categorizadas as idéias de diretores de escola pública estadual sobre planejamento escolar. Os dados obtidos serão objeto de análise e interpretação no capítulo seguinte.

A *análise e interpretação* do planejamento escolar regulamentado e das idéias dos diretores de escola pública estadual constituirão o capítulo IV. Este material, resultado do processo de pesquisa, será analisado de acordo com os referenciais teóricos que constituem o capítulo II.

Por último, no capítulo V, intitulado *Visão possível*, consideraremos as implicações da dimensão política do planejamento escolar na realização da educação e, de modo especial, de seu planejamento, e outras considerações finais.

CAPÍTULO I

CAMINHO E MEIOS



1. CAMINHO E MEIOS

Neste capítulo apresentaremos o caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo e os métodos utilizados para investigar a regulamentação do planejamento escolar e as idéias que sobre ele têm os diretores de escola.

Os *referenciais teóricos* para a análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa compõem o capítulo II – *Planejamento e Metanarrativas*. No seu item I (*Focalizando o planejamento*), descreveremos as modalidades básicas de planejamento, o racional ou normativo e o participativo, para delimitarmos suas possibilidades diante do planejamento escolar. Tendo em vista a globalização de amplos aspectos da sociedade, apresentaremos o contexto das idéias de planejamento de órgãos internacionais, bem como uma visão geral do planejamento escolar. Esses referenciais podem nos fornecer variados elementos que nos permitirão melhor analisar as pesquisas realizadas. Em seguida, no item II (*A (des)legitimação do saber*), abordaremos a questão da legitimação e da deslegitimação do saber, de acordo com os estudos de Lyotard. Isto porque as discussões em torno desta controvertida matéria tem ou pode ter repercussões na dimensão política do planejamento escolar, com conseqüências que precisam ser examinadas atentamente pelos educadores preocupados com a crise da educação. Por derradeiro, no item III (*Dimensões do planejamento escolar*), apresentaremos as idéias principais sobre a dimensão política e, subsidiariamente, porque integradas e indissociáveis, a da dimensão pedagógica do planejamento. Destacaremos nesses estudos, as conseqüências do descrédito nos grandes ideais e idéias da modernidade na referida dimensão política. Como instituições sociais responsáveis pela realização da educação e do ensino, caracterizaremos duas modalidades de escolas: as modernas e as eficazes. Reflexões sobre os fundamentos do projeto político-pedagógico estabelecerão os pontos essenciais do projeto, do ponto de vista da dimensão política.

Nosso *primeiro objetivo* está assim formulado: analisar e interpretar a presença da dimensão política do planejamento escolar: (a) na regulamentação e discursos da SE, desde sua implantação em 1965; (b) nas idéias de diretores de

escola pública estadual sobre o planejamento escolar. O referido planejamento será apresentado o capítulo III, na forma em que vem sendo regulamentado pela SE e nos seus discursos, bem como as categorias de idéias que diretores de escola pública estadual – SP -- (de agora em diante, apenas diretores de escola) têm do planejamento escolar.

Planejamento escolar regulamentado. Para apreendermos a concepção de planejamento escolar, na forma regulamentada pela SE, realizamos uma pesquisa bibliográfica, tomando como fonte primária a legislação e a regulamentação específicas, ou seja, decretos do poder executivo, deliberações e pareceres do Conselho Estadual de Educação, Resoluções da Secretaria da Educação e atos menores dos órgãos próprios da SE. Foram valiosos os documentos produzidos por órgãos de natureza pedagógica, como a atual Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Quando necessário, consultamos livros sobre a matéria. Esse histórico, com objetivo específico, cobre as três últimas décadas, precisamente de 1965 – primeira regulamentação - a 1998. Ao nos referirmos ao planejamento escolar regulamentado, estamos querendo dizer que nosso estudo pretende delinear o discurso da SE para a rede de escolas públicas estaduais, para analisá-lo e interpretá-lo nas suas dimensões política e pedagógica. Procuraremos assinalar também os períodos mais significativos tanto dos planos como do processo de planejamento e, se possível, estabelecer sua periodização.

Idéias de diretores de escola. Sob este título, apresentaremos as idéias que diretores de escola pública estadual expressaram sobre planejamento escolar, a partir de suas respostas à pergunta “O que é planejamento escolar?”, no nível de unidade escolar. Para a análise do material colhido, a ser realizada no capítulo III, usaremos a *técnica de análise de conteúdo*, cujo objetivo, segundo Franco (1994), é “a busca de *sentido* ou dos *sentidos* de um texto”. Diz, ainda, a citada autora, que “a análise de conteúdo é sempre feita sobre a mensagem, seja ela uma novela, uma nota diplomática, um editorial, um diário ou um discurso”.¹

¹ FRANCO, M. L. P. B., 1994, *Ensino médio: desafios e reflexões*, p. 165.

Adriana



Especificamente, de acordo com Bardin, interpretado por Silveira (1986), "se a descrição (a enumeração, resumida após tratamento, das características do texto) é a primeira etapa, necessária, e se a interpretação (a significação atribuída a essas características) é a última, a *inferência* é o procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra".² Segundo Franco (1994),³ produzir inferências é considerada a razão de ser da análise de conteúdo. Igualmente, para essa autora, a produção de inferências, em análise de conteúdo, "tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos na leitura do discurso, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus 'produtores ou receptores'".⁴

Na polêmica entre "*conteúdo manifesto*" e "*conteúdo latente*", é com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Isto não descarta a possibilidade de se fazer análise do conteúdo oculto das mensagens e de suas entrelinhas, que podem ser decifradas mediante códigos especiais. Esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação tiver como parâmetro o contexto social e histórico pelo qual foi reproduzido.⁵

De acordo com Silveira (1986), "é clássica a afirmação de Berelson (...) de que uma análise de conteúdo vale o que valem suas *categorias*". E, citando Muchielli, diz ele que categoria é uma noção geral, representando um conjunto ou uma classe de significados". Além de definir as categorias, o pesquisador deve decidir a respeito das *unidades de registro*: a) a palavra ou símbolo; b) o tema; c) a personagem; d) o item. Parece mais adequada para a presente pesquisa, a unidade *tema*, que Franco (1994) define como "uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas

² SILVEIRA, M. L. F., 1986, *A educação no pensamento brasileiro contemporâneo – 1955/1979*, p. 62. Segundo BARDIN, a análise de conteúdo tem por função a "inferência". In: BARDIN, L., 1977 *Análise de conteúdo*, p. 45.

³ FRANCO, M. L. P. B., 1994, op. cit., p. 170.

⁴ Ibid., p. 168.

⁵ Ibid., p. 169.

ou um parágrafo". No presente estudo, o tema corresponde à concepção de "planejamento escolar".⁶

Numa provável relação entre "indicadores" e "tema", Silveira (1986) encontra problemas relativos à questão da objetividade. Ela "acaba por gerar uma certa confusão entre teorias e categorias, por um lado, e categorias/material/unidades de registro, por outro, com as análises acabando, em última instância, a considerar como indicadores (apoio da inferência), palavras ou expressões-chave (conteúdo descritivo do texto).⁷

Silveira (1986) questiona o recurso a palavras ou expressões-chave sem que haja perda da riqueza de significado. Referindo-se, por exemplo, à unidade *item*, diz que o que se pretende é captar sua riqueza no contexto do *item* como um todo. E assim, temos duas conseqüências: em primeiro lugar, "qual a vantagem, então, de recorrer às unidades menores?" Em segundo lugar, "essa apreensão de significado só parece possível a partir de um claro domínio do referencial teórico formulado. Assim, conseguimos ver 'pesquisadores associados' em um trabalho de análise de conteúdo, mas não o recurso de codificadores".⁸

Por essas razões, Silveira (1986) acaba propugnando por uma análise qualitativa, "onde se envolve o próprio pesquisador, com domínio de seu quadro de referência e a flexibilidade de ir e vir entre material e teoria".⁹ E, continua a autora, afirmando que a análise qualitativa

(...) se assemelha, de certa forma, à análise estrutural comentada por Cohn (1978), no sentido de não se concentrar nas partes componentes da mensagem, mas toma-la enquanto conjunto estruturado. Assim, não nos parece que seja possível reduzir a análise qualitativa aos simples termos de presença/ausência de atributos de mensagens. Ela é muito mais do que isso. É um trabalho lento, exigente, de paciência e disciplina, ambos em alto grau. Deve haver um amadurecimento na relação com o próprio material analisado, o que se consegue com sucessivas leituras analíticas. Trata-se da 'impregnação', nas palavras de Michelat (1981): 'As leituras repetidas vão progressivamente suscitar interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos'. Assim, é preciso superar o impacto e a confusão iniciais, para atingir um 'pensar conjunto' com o material.¹⁰

⁶ Ibid., p. 172.

⁷ SILVEIRA, M. L. F., 1986, op. cit., p. 65.

⁸ Ibid., p. 65.

⁹ Ibid., p. 65.

¹⁰ Ibid., p. 65-6.

Na análise qualitativa, o estabelecimento de categorias *a priori* ou a elaboração de um sistema apreendido a partir do material coletado (não-apriorístico) é o momento crucial na análise de conteúdo. Esse processo é longo, complexo e difícil. Franco (1994) diz que não existem 'fórmulas mágicas' que possam servir de orientação, nem é aconselhável o estabelecimento de "passos rígidos". E arremata: "Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos teóricos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição".¹¹ E ajuíza dizendo

Esse longo processo – o da definição de categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória.¹²

Nesta análise, entre os caminhos acima apontados, optamos por um procedimento misto, tendo em vista nossos objetivos. *A priori*, estabelecemos três categorias de respostas, a saber, aquelas que dizem respeito mais à (1) dimensão política ou à (2) dimensão pedagógica do planejamento e uma terceira (3), para outras respostas. Tais categorias serão constituídas por outras subcategorias formuladas não-aprioristicamente. Na fase não-apriorística, iniciaremos o processo sintetizando a descrição do significado atribuído pelos diretores à idéia de planejamento escolar, pelas diferenças que apresentam e por indicadores da concepção de dimensão do planejamento escolar. Assim, as diversas subcategorias, representando os diversos "conjuntos ou as classes de significados", irão emergindo das falas analisadas.¹³

Os conceitos a serem usados nas categorizações, já referidos na *Introdução*, serão apresentados no capítulo II, item III, assim como a concepção de projeto político-pedagógico da escola, decorrente daquelas dimensões, como instâncias integradas e indissociáveis que são, resultante do planejamento por ela realizado, que se quer o seja com a maior autônoma possível.

¹¹ FRANCO, M. L. P. B., 1994, op. cit., p. 174.

¹² Ibid., p. 174

¹³ Ibid., p. 176-7

Tomaremos como unidade de análise o *tema*, a saber, a resposta de diretores¹⁴ à pergunta “O que é planejamento escolar?” (no nível de unidade escolar). Ao todo, são 230 respostas colhidas em seis Delegacias de Ensino, representativas de 51 municípios, dados estes constantes do Quadro 1.

Ao final da análise e interpretação, as idéias dos diretores de escola sobre planejamento escolar, serão agrupadas, *a priori*, em dimensão política, dimensão pedagógica e outras idéias sobre planejamento. Cada uma destas categorias apresentarão subcategorias que serão estabelecidas de acordo com as idéias que emergirão da análise. Os resultados receberão tratamento estatísticos para servirem como elementos de convicção na análise e interpretação dos dados.

Análise e interpretação dos dados. A trajetória do planejamento escolar regulamentado pela SE, bem como as idéias de diretores de escola sobre esse nível de planejamento, apresentados no capítulo III, serão analisadas de acordo com nosso referencial teórico, objetivando ajuizar as possibilidades do planejamento escolar em sua dimensão política, no contexto da (des)legitimação do saber.

O *segundo objetivo* desta tese: analisar e deduzir, a partir da incredulidade em relação às metanarrativas, as implicações da dimensão política do planejamento escolar na realização da educação e, de modo especial, de seu planejamento.

deduzir as implicações da dimensão política do planejamento escolar na realização da educação e, de modo especial, de seu planejamento, constitui o conteúdo do último capítulo (V), intitulado *Visão Possível*. Apresentaremos as possibilidades da dimensão política do planejamento escolar diante das modalidades de escolas admitidas pelo sistema de ensino, sobretudo na perspectiva do projeto da modernidade, em termos de idéias por realizar ou da performatividade do sistema. Igualmente, abordaremos a crise da educação e o nosso posicionamento diante das alternativas que se apresentam.

¹⁴ Os vice-diretores, quando no exercício da função de direção ou de sua representação, foram incluídos na amostra.



CAPÍTULO II
PLANEJAMENTO E METANARRATIVAS

I. FOCALIZANDO O PLANEJAMENTO

II. A (DES)LEGITIMAÇÃO DO SABER

III. DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

CAPÍTULO II
PLANEJAMENTO E METANARRATIVAS

I. FOCALIZANDO O PLANEJAMENTO



I. FOCALIZANDO O PLANEJAMENTO

Neste capítulo II, apresentaremos, sucessivamente, três temas: I. Focalizando o planejamento; II. A (des)legitimação do saber; e III. Dimensões do Planejamento escolar, cujas idéias e argumentos constituirão o quadro teórico para a análise e interpretação do planejamento escolar regulamentado, sobretudo de sua dimensão política, nas concepções da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SE) e de diretores de escola dessa mesma Secretaria.

I. INTRODUÇÃO

Nesta primeira parte (I), abordaremos algumas idéias e aspectos sobre o planejamento, descreveremos os planejamentos clássicos (racional ou normativo e participativo) que ainda inspiram nossas escolas, sua função pública, bem como o planejamento nos contextos mundial, nacional e seu declínio. Estes conteúdos constituirão referenciais para a análise do planejamento escolar.

Neste trabalho, o planejamento será abordado sobretudo como uma atividade da esfera pública. Este caráter consolidou-se com a evolução do Estado na direção de um Estado do bem-estar social, quando se deu, de forma significativa, a intervenção do Poder Público principalmente nas áreas econômica e social. O Estado assumiu funções mais ativas, estruturadoras da sociedade. Como os recursos financeiros, via de regra, eram e são limitados, a necessidade de planejar a aplicação de tais recursos tornou-se imperiosa, uma vez que só assim seria possível obter o máximo de benefício e de resultados. O planejamento global da economia da ex-União Soviética e as duas grandes guerras ocorridas neste século, ao exigirem um esforço econômico dirigido, contribuíram para disseminar, em âmbito mundial, independentemente do regime político ou econômico, as idéias de planejamento. Mas foi, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, que o planejamento, no que diz respeito à economia, foi adotado por inúmeros governos, visto que ele apontava na direção da realização do desenvolvimento. Foi assumido como uma função pública importante e, até mesmo, indispensável. Aqui entre nós, acolhemos essa doutrina que inclui, entre

as funções do Estado, como agente normativo e regulador da atividade econômica, o planejamento. Presentemente, essa questão está assentada em nossa Constituição sob a denominação de desenvolvimento nacional equilibrado.¹

Na área educacional, ele está consagrado na Nova LDB, que obriga a existência do plano nacional de educação, bem como estabelece a obrigação das escolas e dos docentes na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, cabendo ainda, a estes últimos, elaborar e cumprir seu plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.²

Embora ainda continue como função pública, no contexto mundial e nacional atuais, o planejamento entrou em declínio, juntamente com o Estado-nacional, como veremos no decorrer deste estudo.

1.1 PLANEJAMENTO: ALGUMAS MODALIDADES

As tentativas de se estabelecerem algumas abordagens que possam dar conta das principais espécies e modalidades de planejamento, defrontam com sérias dificuldades, a menos que se adotem critérios simples como níveis, prazo, etc. Isto porque o planejamento está presente na multiplicidade das atividades humanas, tanto na esfera privada como nos níveis central, regional e local da esfera pública. No entanto, encontramos, na literatura especializada, uma idéia de planejamento que perpassa a maior parte das propostas e críticas ao planejamento: a concepção de planejamento racional, também denominado normativo, clássico, tradicional e, até mesmo, usual. Sua história, com os ajustes e adaptações às novas propostas e às situações e necessidades concretas, é a própria história do planejamento.

O planejamento racional, como “sistema fechado”, deixando de valorizar o suficiente as variáveis da situação total, acabou recebendo forte influência da teoria dos sistemas, de tal modo que acabou propiciando o aparecimento do enfoque sistêmico do planejamento, que, no essencial, está saturado de racionalidade e normatividade.

¹ SILVA, J. A. da, 1994, *Curso de Direito Constitucional Positivo*, p. 1-3, 686-7.

² BRASIL (Estado). *Constituição de 1988* – art. 214 e Lei n.º 9.394, de 20/12/96, artigos 12, inciso I e 13, incisos I e II.

Mais recentemente, face aos impactos da globalização, da política neoliberal, da “incredulidade diante das metanarrativas” (Lyotard), da crise da razão, etc., valores do mundo econômico e os referentes ao homem estão sofrendo novo arranjo, dando ensejo a “*O horror econômico*”,³ em que parecem prevalecer os primeiros, ou seja, os econômicos.

Em razão dos novos valores, no contexto do planejamento, e, sob ótica própria, Gandin (1995) identifica três questões que estão respondendo por três grandes linhas de planejamento: o gerenciamento da Qualidade Total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo, que, segundo esse autor, somam-se ao planejamento operacional consagrado, burocrático, sem perspectiva, mas muito utilizado ainda. Estas três grandes linhas organizam-se, segundo o referido autor, em torno de três grandes questões: a qualidade, a missão e o poder. Estas questões mesclam-se de tal forma, que todas estão presentes nessas grandes linhas, diferenciando-se quase que apenas como ponto de partida.⁴

Sobre tais questões, Gandin (1994) diz que: (1) o gerenciamento da Qualidade Total é o mais conservador, uma vez que todas as mudanças que propõe visam a aperfeiçoar o processo de produção do período tipicamente industrial e do pós-industrial, tendo como premissa a idéia de mundo como processo econômico. Ou seja, a competitividade entre as empresas e as nações só será eficiente no campo da qualidade, pois no da quantidade é tida como suficiente. A qualidade, agora, não se busca no resultado final, mas no processo, cujo produto deve ser bom, quer dizer, o trabalho é que deve ser de qualidade; (2) para Gandin, não há força maior para incrementar a qualidade humana do que a crença – “sempre ligada a uma missão” – na qual a pessoa se empenhe. Nas crises, há necessidade de se reverem os fins para os quais se está gastando energia, estabelecendo-se a missão da instituição em causa; (3) a participação, como idéia nuclear do planejamento, parte da idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação da maioria em todos os níveis e aspectos da atividade humana.⁵

³ FORRESTER, V., 1997, *O horror econômico*.

⁴ GANDIN, D., 1994, *A prática do planejamento participativo*, p. 24.

⁵ Ibid., p. 24-9.



A Gestão da Qualidade Total (GQT), independentemente de toda polêmica que possa gerar, parece-nos que se caracteriza, conforme Silva (1994), por uma tentativa de “reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho”.⁶ E, segundo Gentili (1994), A GQT “supõe uma estratégia particular de organização que conduz a um tipo específico de controle, que tem variado historicamente”. Continua este autor dizendo “que estas formas de controle são sempre modalidades específicas de disciplinamento que, para além de questões de valores, existem em toda organização do trabalho”.⁷ Dado que a nossa tese não aborda questões específicas de organização escolar, deixaremos de nos alongar sobre este tema.

Igualmente, deixamos de levar em conta o planejamento estratégico, pois, enquanto modalidade de planejamento, é próprio do meio empresarial e não nos parece presente na rede de escolas públicas.

Diante do exposto, neste capítulo I, focalizaremos o planejamento racional e seu enfoque sistêmico, bem como o planejamento participativo.

A idéia clássica de planejamento traz, em si, algumas características que nos lembram o projeto da modernidade: a idéia de projeto, de algo a realizar, de futuro/utopia, de racionalidade e de sujeito autônomo que planeja. Mas é uma concepção que vem exaurindo suas forças e que já não dá conta, pelo menos como pretendia, das necessidades requeridas pelos tempos atuais.

Trataremos, agora, em breve exame, do planejamento racional, o mais tradicional, a matriz de quase toda espécie de planejamento, principalmente na área educacional.

⁶ SILVA, T. T. da., 1994, A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia, p. 20.

⁷ GENTILI, P. A. A., 1994, O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional, p. 138.



2. PLANEJAMENTO RACIONAL

2.1 NATUREZA PROCESSUAL E CARACTERÍSTICAS

O planejamento racional, também conhecido como normativo, recebe esta denominação por ter, como características principais, a racionalidade dos seus princípios e dos seus procedimentos e a ênfase no estabelecimento de normas. Também é conhecido como tradicional, por ser o “modelo” mais divulgado e referenciado nas questões de planejamento. Via de regra, procura-se qualificar o planejamento com elementos adjetivos relativos ao campo de ação no qual será utilizado. Neste sentido, temos planejamento econômico, educacional, urbano, etc. Diferentemente, no estudo da natureza do planejamento, Carvalho (1976)⁸ esclarece que as discussões e proposições que se oferecem tanto nas conceituações, como nos procedimentos e fases do planejamento, independem do campo de atividade em que serão aplicadas. É um modelo, abstrato, ideal.⁹ Com esse “modelo”, procuramos mapear as idéias disseminadas entre os planejadores, não significando isto adesão a uma abordagem “científica” aplicável à variedade de situações sociais.¹⁰

Nesse “modelo”, o planejamento é entendido como um processo que, além de atender aos requisitos de uma rede causal, também atende àqueles de uma rede sistêmica. Assim, a conceituação de planejamento, enquanto processo, não nos parece necessariamente equivocada, diz Carvalho (1976). Ela é incompleta. “Portanto”, diz ele, “os componentes faltantes podem conduzir a uma compreensão e mesmo a uma aplicação inadequada e profundamente distorcida de planejamento.” Entre os elementos ‘faltantes’, destacam-se a função ‘realimentação’ e a ‘interdependência’ entre as partes (componentes) que constituem o conjunto.¹¹ Como decorrência dessas considerações, o autor

⁸ Tomaremos por referência, no presente estudo, as linhas gerais da obra de CARVALHO, H. M. de, 1976, *Introdução à teoria do planejamento*. São Paulo: Brasiliense, 1976.

⁹ *Ibid.*, p. 34.

¹⁰ A propósito, de acordo com Azanha, “Não há uma ciência do planejamento e nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc.” CF: AZANHA, J. M. P. A., 1993, *Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*, p. 76.

¹¹ CARVALHO, H. M., de 1976, *Introdução à teoria do planejamento*, p. 35.



apresenta seu enfoque sobre o planejamento em dois passos: o primeiro, o que exprime a noção de planejamento como um processo ou conjunto de subprocessos e, o segundo, que o insere, como processo, no contexto conceitual de sistema.

Como processo, o conceito de planejamento estrutura-se a partir de quatro elementos, que são necessários e suficientes para a sua compreensão. São eles: processo, eficiência, prazos e metas. Conseqüentemente, nessa perspectiva, Carvalho (1976) entende o planejamento “como o processo sistematizado através do qual poderemos dar maior eficiência a uma atividade para num prazo maior ou menor alcançar o conjunto de metas estabelecidas”.¹²

O Planejamento, continua Carvalho (1976), é um processo, um conjunto de fases (subprocessos, processos), pelos quais se realiza uma operação. (...) A sua realização não é aleatória. O processo é sistematizado, obedece a relações precisas de interdependência, que o caracterizam como um sistema, como um conjunto de partes (fases, processos) coordenadas entre si, de maneira a formarem um todo, um conjunto coerente e harmônico visando a alcançar um objetivo final (produto, resultado) determinado.¹³

O conjunto de fases que caracteriza o processo pode ser representado por conhecimento da realidade (ou situação), decisão, ação e crítica.¹⁴ Como processo sistematizado, no qual as partes constitutivas concorrem para a consecução de um objetivo definido, o planejamento desempenha uma função específica que é dar maior eficiência à atividade humana. “Eficiência essa que sempre deverá traduzir-se em resultados finais ou objetivos a serem alcançados, facilitando o aumento da eficácia do produto final.” Ainda, como processo, o planejamento objetiva aumentar a cientificidade das tomadas de

¹² Ibid., p. 35-6.

¹³ Ibid., p. 35-6.

¹⁴ De acordo com Carvalho (1976), temos as seguintes fases do processo de planejamento: *conhecimento da realidade*: “expressa o processo sincrético, analítico e de síntese de conhecer a realidade social, econômica ou territorial em apreço”; *decisão*: “expressa a fase ou o processo onde as diferentes alternativas para se solucionar uma situação-problema, relativa a uma dada realidade, são estudadas tendo em vista se otimizar a alocação dos recursos disponíveis e a estratégia política estabelecida”; *ação*: implantação ou efetivação das ‘decisões’ tomadas tendo em vista transformar alguma situação em apreço e *crítica*: conjunto de processos ou subprocessos de acompanhamento, controle e avaliação do desempenho de determinadas operações objetivando realimentar o processo decisório...”. CARVALHO, H. M., 1976, p. 36-7.

decisões, assim como de quaisquer outras resoluções, bem como das fases em que se verifiquem.¹⁵

Como elementos que contribuem para dar maior eficiência à atividade humana, devem estar presentes na estrutura do conceito de planejamento, enquanto processo, mais dois componentes indissociáveis: *metas* e *prazos*, vinculados à variável tempo. De fato, a prática do planejamento realiza-se, como intervenção, objetivando estabelecer *metas* (objetivos quantitativos) a serem alcançadas num tempo (*prazo*) determinado. Meta e prazo, nesses termos, determinam de forma intensa a qualidade e profundidade do processo.¹⁶

O planejamento é um processo sistematizado que se projeta e se registra em documentos denominados *plano*, *programa* e *projeto*. Estes documentos, portanto, “retratam as decisões que serão tomadas num determinado momento e para um período de tempo futuro”. Enquanto atos de decisão, esses documentos são atos políticos que documentam uma “antecipação do futuro”. Uma distinção que já não comporta muita dúvida, recorda Carvalho (1976), é a de que os documentos plano, programa e projetos são meios e não fins.¹⁷

A diferença entre plano e projeto reside na amplitude do objeto. O plano, diz Carvalho (1976), “procura reunir um conjunto de elementos de decisão necessários para concretizar racionalmente a conduta de um grupo humano ou de um conjunto de unidades de produção”; o projeto, por seu turno, “objetiva o estudo do uso mais racional dos recursos econômicos (escasso) para a produção de um bem ou de um serviço, em todos os detalhes econômicos e técnicos”. Essa separação, no entanto, não é de fácil percepção, pois, quando variam os níveis de decisão (nacional, regional, estadual ou da empresa) podem variar também os elementos componentes do projeto.¹⁸ O termo programa comporta mais diversidade. Três são as concepções tidas como mais usuais: programa enquanto cronograma, enquanto escalonamento das atividades decisórias e como uma subdivisão do plano.¹⁹

¹⁵ CARVALHO, H. M. de, 1976, *Introdução à teoria do planejamento*, p. 37.

¹⁶ *Ibid.*, p. 37.

¹⁷ *Ibid.*, p. 37.

¹⁸ *Ibid.*, p. 39.

¹⁹ *Ibid.*, p. 40.

O plano em si, como documento, “conta infinitamente menos que o processo de planejamento”, pois, por sua natureza, é meio. Sua existência no processo de planejamento exige, para a sua eficaz utilização, “condições complexas técnico-administrativas” dentro do quadro da política em que se insere.²⁰

No entanto, pela importância e pelo significado que o plano adquire no processo de planejamento, é necessário não esquecer que os processos político, administrativo e legal pelos quais ele deve passar, para final aprovação, afetam, direta e profundamente, sua estrutura e concepção numa dada sociedade,²¹ em qualquer de suas áreas.

Além dos tradicionais componentes do plano (objetivos, metas, programas, recursos, implementação), Carvalho (1976) acrescenta-lhes novos elementos resultantes de discussões sobre a matéria. Estudos destacam que o “diagnóstico e o prognóstico, ou seja, o conjunto de antecedentes (estudos, pesquisa, etc.) que permite a tomada de decisões, não deve fazer parte do plano”, embora seja indispensável, para que ele se realize. Desta forma, mais recentemente, observa Carvalho (1976) que o plano vem sendo elaborado a partir das decisões sobre as alternativas de solução para os problemas estabelecidos ou pelas conclusões dos diagnósticos e prognósticos efetuados”.²²

Segundo esse autor, à primeira vista pode parecer que o fundamental em um plano se resume na definição de uma meta(s) e na determinação dos meios para alcançá-la. Mas, “para se alcançar um mesmo fim é, em geral, possível de se definir inúmeras vias ou diretrizes”, cuja escolha acarreta problemas complexos de decisão. Estes podem estar acima do “domínio da técnica e exigem, na maioria das vezes, um quadro político que se caracterize por uma permeabilidade à participação dos diversos grupos da população”.²³(...) Por estas razões, diz ele que “plano e regime político caminham “pari passu”. Há

²⁰ Ibid., p. 42-3.

²¹ Ibid., p. 44.

²² Ibid., p. 44.

²³ Ibid., p. 44-5.

diferentes interpretações para o termo plano, quando distintos são os regimes políticos.”²⁴

O processo de planejamento comporta um conjunto de características que, se observadas, auxiliam a sua operacionalidade. Segundo Carvalho (1976), a experiência acumulada permite recomendar dois grupos distintos de características: (1) as qualidades do processo de planejamento e (2) os aspectos substantivo e processual do procedimento lógico.

De acordo com Carvalho (1976), há consenso entre os autores em reconhecer a existência de pelo menos sete qualidades básicas no processo de planejamento, a saber: *inerência, globalidade, unidade, dinamismo, viabilidade, previsão e participação*. E é na descrição delas que poderemos, se desejarmos, identificar boa parte das racionalidades próprias do planejamento racional.

A par dessas qualidades do processo, dois outros aspectos do procedimento lógico – o substantivo e o processual - devem caminhar e combinar-se adequadamente. Às vezes, os planos apresentam um volumoso diagnóstico, resultado de um válido esforço de análise, porém, por falta de capacidade e de habilidade de se equacionar problemas e propor alternativas de solução, a maior parte desses estudos perde, em parte, seu significado. Diversamente, as equipes de estudo e de pesquisa podem oferecer alternativas de solução, sem que haja recursos para implementá-las, por decorrerem elas do desconhecimento de métodos e técnicas elementares de decisão. A interação entre os aspectos processuais e substantivos é tão fundamental, que o descuido de um ou de outro aspecto pode levar ao fracasso o sistema de planejamento.²⁵

2.2 ENFOQUE SISTÊMICO

Nos parágrafos anteriores, o planejamento foi apresentado sob o aspecto processual, a saber, como a atividade que possibilita a transformação de insumos em produtos. Suas fases ou subprocessos realizam-se de acordo com algumas regras ou normas que o caracterizam como um sistema. De acordo com Turra (1986), o *enfoque sistêmico*, ou seja, o planejamento que se desenvolve

²⁴ Ibid., p. 44-5.

fundamentado na análise de sistemas, coloca-se na perspectiva racional ou normativa, com certas variações que vão da inspiração racionalista à estruturalista. Nesse planejamento constatamos todo um processo lógico, racional e uma metodologia definida para chegar a resultados desejáveis. O plano, resultante desse processo de planejamento, é considerado como um mapa para a orientação das ações a realizar. E, conclui Turra, “com o enfoque sistêmico, essa perspectiva normativa alcança padrões técnico-científicos muito desenvolvidos”.²⁶

Segundo Carvalho (1976), o planejamento sistêmico tem por objetivo aumentar a eficiência da ação para alcançar um conjunto de metas estabelecido. Neste sentido, as fases que o caracterizam correspondem às fases de um processo ou de subprocesso de um processo mais amplo. Daí se poder dizer que o conhecimento da realidade, as decisões, a ação e a crítica são subprocessos ou fases do processo de planejamento. Processo que quer dizer atividade, “mudança contínua no decorrer do tempo”, que possibilita a transformação de insumos em produtos. As fases que caracterizam o planejamento (fases de um processo) se verificam de forma ordenada, seguindo “regras ou normas que o tornam um sistema”. Cada fase ou subprocesso do processo de planejamento tem o seu produto que pode afetar as entradas (insumos) da fase anterior, “criando uma função de realimentação dos subprocessos”. Isto tudo ocorre, segundo o procedimento sistêmico, de forma harmoniosa e coerente, avançando na direção de um objetivo comum.²⁷

No âmbito das funções do campo de conhecimento da Administração Geral, a função planejamento se coloca ao lado de outras funções, tais como gerência, comando, coordenação, etc. Ela é exercida por um órgão (ou um sistema de órgãos) que realiza determinados processos que, por sua vez, abrangem um conjunto de fase ou subprocessos seqüenciais. Cada fase possui um certo número de entradas e de saídas, sendo que um certo número de saídas influencia, pelo retorno (realimentação), suas entradas; logo, um certo número de entradas depende de suas saídas.²⁸ Referindo-se ao enfoque sistêmico, Carvalho (1976)

²⁵ Ibid., p. 55-6.

²⁶ TURRA, C. M. G. et al, 1986, *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 275.

²⁷ CARVALHO, H. M. de, 1976, op. cit., p. 57.

²⁸ Ibid., p. 58-9.



escreve que, ao acentuarmos que o processo de planejamento se realiza através de um sistema (...), queremos dizer que as decisões (...), “numa dada situação da sociedade, são tomadas por elementos ou grupos de pessoas que constituem o centro de decisões do próprio sistema de planejamento, o qual é parte integrante da sociedade ou da situação que se pretende transformar”.²⁹ Logo, podemos concluir que, por sua própria natureza, o planejamento, como sistema, favorece a perpetuação do *status quo*.

2.2.1 SISTEMA: NOÇÕES BÁSICAS

Para melhor compreensão do planejamento que se desenvolve fundamentado na análise de sistemas, contemplaremos neste subitem algumas noções sobre suas características, parâmetros e elementos.

Características de um sistema. O planejamento apresenta diversas características, dentre as quais as mais importantes, segundo Carvalho (1976),³⁰ podem ser assim indicadas: (1) é um sistema aberto; (2) é elaborador de sua estrutura e de transformações; (3) é auto-adaptativo; (4) é processador de informações; (5) é intencional ou dirigido para metas; (6) desenvolve uma sensibilidade seletiva com as coisas ou fatos ambientais e (7) a distinção entre limite e meio é progressivamente voluntária (arbitrária).

Uma das características fundamentais do sistema ao qual o planejamento se amolda, é ser um sistema aberto. Como tal, mantém intercâmbio com o meio, a saber, com os elementos ou fatores externos ao sistema que exercem ação sobre ele. Como o centro de decisão pertence ao sistema, os elementos do meio estão fora do controle desse centro de decisão. Um sistema aberto possui dois tipos de relações: um interno, quando se verificar entre os componentes do sistema; outro externo, quando ocorrer entre o sistema ou partes do sistema e outros sistemas ou partes destes.³¹ Essa capacidade de relacionamento, influenciando e sendo influenciado, é que caracteriza um sistema

²⁹ Ibid., p. 59.

³⁰ Ibid., p. 60-1.

³¹ Ibid., p. 61.

aberto.³² Não consta deste estudo uma conceituação de cada uma das demais características acima mencionadas, por ser dispensável aos seus propósitos.³³

A partir dos elementos do sistema, Carvalho (1976) detalha o aspecto sistêmico do planejamento, nos seguintes termos:

Um sistema de planejamento tem que, ao mesmo tempo, objetivar manter a máxima organização interna, enquanto sistema, e objetivar aumentar a eficiência da 'situação' ou da sociedade sobre a qual atua e da qual faz parte. Gera-se, de fato, uma contradição entre sistema de planejamento e a sociedade planejada, contradição característica do processo dinâmico de evolução e adaptação. Essa contradição é superada no tempo pela realimentação (fluxo de informações) de controle e novos insumos sobre a situação da sociedade sob plano. Um sistema de planejamento deve gerar maior organização.³⁴

Parâmetros de um sistema. Os sistemas de planejamento apresentam, como todos os sistemas abertos auto-adaptativos intencionais, um conjunto de parâmetros, isto é, constantes arbitrárias que caracterizam, por suas propriedades e valores de um *sistema* específico ou de um componente do sistema. A teoria dos sistemas, de modo geral, apresenta os seguintes parâmetros, sendo os primeiros relacionados com o objetivo final do sistema:

- ♦ entrada ou insumo: componente que oferece o material ou energia para operação do sistema. Como entrada, recebe os insumos;
- ♦ saída ou produto (resultado) – são os módulos de um processo. Como saída, são fornecidos os resultados;
- ♦ processamento: são as atividades que possibilitam a transformação do mesmo (entrada) em produto (saída);

Além desses parâmetros, presentes em todos os sistemas, mesmo nos mais simples, outro parâmetro a eles relacionado, corresponde à função:

- ♦ retroinformação ou retroalimentação. Esta é uma função que objetiva comparar a saída com um critério ou padrão previamente estabelecido. Esta função tem por objetivo o controle.³⁵

Esta última função tem por finalidade corrigir desvios e disfunções, tanto originários de problemas de inadequação ou de mau funcionamento de

³² Ibid., p. 61.

³³ Ibid., p. 60-7

³⁴ Ibid., p. 70-1

³⁵ Ibid., p. 72-3. Igualmente CHIAVENATO, I., 1983, *Introdução à teoria geral da Administração*, p. 519.

determinados processos, ou partes do sistema, como de outras disfunções que possam estar ocorrendo por desajustes na estrutura do sistema (...).

O sistema aberto recebe *entradas* do ambiente, *processa-as* e efetua *saídas* novamente ao ambiente, de forma que exista, entre sistema e saída, uma constante interação. São inter-relacionadas e interdependentes. Diz Chiavenato (1983) que o ambiente é o meio que envolve externamente o sistema (grifos do autor).³⁶

Elementos de um sistema. Nos sistemas abertos, onde as relações com o ambiente são muito intensas, torna-se difícil estabelecer com rigor os objetivos do sistema. “O aumento da precisão de um objetivo é dado pela definição da(s) restrição(ões). Significa que os objetivos são limitados por confinantes (elementos constitutivos da restrição), ou seja, valores que dão ao objetivo ou produto de um processo maior significância. E, de fato, “são os objetivos finais de um sistema que devem garantir a coerência do desempenho das diferentes partes ou componentes de um sistema”.³⁷

Além dos objetivos, um sistema comporta ainda os seguintes elementos: componentes, ambiente, administração e recursos, que podem ser melhor compreendidos à luz das fronteiras do sistema. Deixamos de descrever três elementos, pois não têm relação com os objetivos de nosso estudo.

2.2.2 EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

Nas organizações com configuração típica de um sistema aberto, os conceitos de eficiência e de eficácia organizacional são características muito importantes e estão de tal forma relacionadas, que é de todo conveniente considerá-las simultaneamente, embora nem sempre caminhem juntas. A eficiência significa a correta utilização dos recursos disponíveis. Em termos de sistema, a eficiência é uma relação técnica entre entradas e saídas. Por isto, a organização racional do trabalho procura a melhor maneira para o estabelecimento dos padrões de desempenho das tarefas, que servirão para estabelecer a relação entre o desempenho real e o desempenho estabelecido

³⁶ CHIAVENATO, I., 1983, op. cit., p. 520.

³⁷ CARVALHO, H. M. de, 1976, op. cit., p. 77-82.

previamente como eficiência igual a 100%. A eficiência volta-se para a *melhor maneira* pela qual as coisas devem ser feitas, objetivando sejam os recursos aplicados da forma mais racional possível. É da índole da eficiência centrar-se nos meios do processo de trabalho. Daí ser a produtividade a consequência direta da eficiência: mais eficiência, mais produtividade. Em síntese, a eficiência diz respeito aos meios, ao fazer corretamente as coisas, resolver problemas, salvaguardar os recursos, cumprir as tarefas e obrigações, etc.³⁸

Se a eficiência diz respeito aos meios, a eficácia volta-se para os fins, para os resultados. Ou seja, verifica o alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis. Em se tratando de uma empresa, por exemplo, sua eficácia irá, basicamente, depender de dois aspectos: de sua capacidade de identificar oportunidades e necessidades do ambiente, e de sua flexibilidade e adaptabilidade, visando usufruir dessas oportunidades e atender às necessidades identificadas no ambiente.³⁹ Em síntese, a eficácia enfatiza os resultados, o fazer as coisas corretas, atingir objetivos, otimizar a utilização de recursos, obter resultados, etc.

Segundo Chiavenato (1983), o indivíduo deve ser *eficaz* (atingindo os objetivos organizacionais através de sua participação) e ser *eficiente* (satisfazendo suas necessidades individuais) para sobreviver ao sistema.⁴⁰

2.3 CRÍTICA AO MODELO RACIONAL (NORMATIVO)

Das inúmeras críticas ao planejamento racional, temos como significativa a de Matus, ao analisar a relação planejadores e objeto do planejamento. Mencionaremos, igualmente, algumas limitações e deficiências apontadas por Turra.

Crítica de Matus. Uma crítica incisiva aos planejamentos racional e sistêmico nos é proporcionada por Matus, através de suas análises do modelo normativo de planejamento. Seu enfoque crítico nos fornece elementos que permitem melhor compreender a sistemática do planejamento racional ou

³⁸ CHIAVENATO, I., 1983, op. cit., p. 44-6, 107-8.

³⁹ OLIVEIRA, D. de P. R. de, 1989, *Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas*.

⁴⁰ CHIAVENATO, I., 1983, op. cit., p. 172, 395.



normativo que está disseminada em todas as áreas da atividades pública, principalmente.

Os estudos de Matus (1993) estão voltados para o planejamento governamental, envolvendo as esferas do econômico, social e político, comumente elaborado de acordo com a moldura do planejamento racional. A essência do questionamento de Matus (1993) parte da concepção do objeto do planejamento, cuja crítica contribui para melhor compreensão da problemática do objeto do planejamento educacional. A exposição que se segue está apoiada, em sua maior parte, em seu livro *Política, Planejamento & Governo*.⁴¹

Matus (1993) faz sua crítica a partir da seguinte pergunta: Quem é e onde está situado o ator que planeja? Fazer esta pergunta, no seu entender, é questionar “uma hipótese básica sobre a qual repousa todo o edifício teórico do planejamento tradicional”. A resposta a esta pergunta nos dá “as causas mais profundas da impotência do planejamento (...) normativo”.⁴² É a seguinte a sua hipótese básica, desenvolvida nas páginas 72 e seguintes de seu citado livro:

O ator que planeja está fora ou sobre a realidade planejada, e nesta realidade ele não coexiste com outros atores que também planejam.

Dessa hipótese deduz-se, de acordo com Matus (1993), todo o planejamento normativo com uma lógica impecável e consistente. Assim, as características mais marcantes desse tipo de planejamento derivam dessa hipótese, cujos postulados são explicitados pelo autor, nos termos seguintes, concisamente apresentados.

1. *O sujeito é diferencial do objeto*, isto é, o planejamento supõe um sujeito que planeja um objeto. No planejamento central, “O sujeito é o estado e o objeto é a realidade econômica e social”, por exemplo.

2. *Não pode haver mais que uma explicação verdadeira*. Ao sujeito que planeja corresponde um diagnóstico e, conseqüentemente, a busca de uma verdade, a verdade de quem planeja.

3. *Explicar é descobrir as leis que regem os objetos*. Diz Matus (1993) que “o objeto planejado segue leis e é incapaz de criar movimentos imprevisíveis

⁴¹ MATUS, C., 1993, *Política, planejamento & governo*, v.2.

⁴² *Ibid.*, p. 72.

para o sujeito que planeja". Para compreender a realidade social - e fazer previsão - é necessário descobrir as leis de seu funcionamento. Este (o objeto planejado) "não contém atores sociais capazes de produzir ações estratégicas, mas agentes econômicos sujeitos a comportamentos previsíveis. Eu planejo, tu não planejas". Assim, "O objeto planejado segue leis e é incapaz de criar movimentos imprevisíveis para o sujeito que planeja".⁴³

4. *O poder não é um recurso escasso.*

"O único ator que planeja é o Estado e ele não convive com outros atores com capacidades equivalentes; esse ator tem todo o poder e, conseqüentemente, somente os recursos econômicos são escassos. Decorre disso que o planejamento pode identificar-se com a normatividade de um *deve ser*, que diverge do *tende a ser* revelado pelo diagnóstico."⁴⁴

5. *Não existe a incerteza maldefinida*, pois "se o planejamento refere-se ao desenho de um *deve ser* no contexto predizível de leis estáveis, pode ele então referir-se a uma normativa econômico-social certa ou estática, de onde foi afastada a incerteza maldefinida e os eventos probalísticos não-enumeráveis, inimagináveis; o político pode considerar-se como um marco restritivo externo ao plano econômico-social; não podem existir os 'problemas quase-estruturados'.⁴⁵

6. *Os problemas a que se refere o Plano são bem-estruturados e têm solução conhecida.*

A respeito deste postulado, diz Matus (1993) que o plano deve referir-se a "um conjunto de objetivos próprios e tem, no papel, um final fechado, porque a situação é conhecida, assim como os meios para alcançá-la". Desta forma, prossegue Matus, "a racionalidade técnica deve impor-se para encontrar uma solução ótima para problemas bem estruturados e de solução conhecida".⁴⁶

De acordo com Matus (1993), com exceção dos meios acadêmicos, esses postulados quase não são questionados; eles "dominam a teoria que orienta a prática do planejamento na América Latina". E mais. A ineficácia do planejamento tradicional tem sido atribuída à conjuntura política, à qualidade dos

⁴³ Ibid., p. 73-4.

⁴⁴ Ibid., p. 74-5.

⁴⁵ Ibid., p. 75.

⁴⁶ Ibid., p. 75.

planejadores, à falta e deficiência das estatísticas, ao poder insuficiente dos órgãos de planejamento, ao desinteresse político, etc. Essa ineficácia não tem sido explicada através da hipótese básica de Matus e seus postulados, para quem somente a hipótese revela o “fundo do problema”.⁴⁷

A crítica de Matus (1993) ao planejamento normativo está expressa na referida “hipótese de base” que conduz, por um lado, “a um conceito restrito de planejamento e de planejador e, por outro lado, a uma prática economicista e tecnocrática, que se isola do planejamento político e do processo do governo como sistemática de cálculo que precede e preside a ação”. Conseqüentemente, na seqüência, conclui Matus que, se não aceitarmos “a hipótese de que o ator que planeja está *sobre* ou *fora* da realidade”, e que a realidade é um objeto planejável, que não contém outros sujeitos criativos, que também planejam, então, “toda a teoria do planejamento normativo vem abaixo e abrem-se as portas para reformular teoricamente o planejamento e o papel do planejador”.⁴⁸

A partir dessa crítica, Matus (1993) apresenta sua proposta para o planejamento denominado *planejamento situacional*,⁴⁹ que deixamos de considerar por não ter relação direta com os objetivos deste estudo. Vejamos, a seguir, nas palavras de Turra, outra crítica ao modelo normativo de planejamento.

Segundo Turra (1986), os argumentos mais contundentes ao planejamento racional ou normativo são os que abaixo transcrevemos e que nos permitem, também, melhor compreender as limitações e deficiências do planejamento racional ou normativo.⁵⁰

- a transformação dos objetivos-fins em objetivos-meios acaba por dificultar o alcance do que é realmente relevante;
- tempo despendido em coletar e analisar dados e informações faz com que a realidade em que se vai operar seja outra, devido a mudanças ocorridas;
- os planos por mais precisa e cientificamente elaborados não chegam a efetivar-se, devido à ausência de motivação por parte de seus executores ou usuários;
- mudanças na realidade ou inovações não ocorrem simplesmente por decisões “racionais” ou pressões externas, mas dependem da inter-relação de muitos fatores, inclusive não racionais;
- planejamento racional cria dependência e dominação.

⁴⁷ Ibid., p. 75.

⁴⁸ Ibid., p. 76.

⁴⁹ Ibid., p. 199 et seq.

⁵⁰ TURRA, C. M. G. et al., 1986, *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 278.



Dessas críticas de Maltus e Turra ao planejamento normativo, constata-se a supervalorização da racionalidade, dizendo-se, como Carvalho (1976) o diz, que "o comportamento racional, objetivando a ação futura, é que constitui o âmago da disciplina planejamento". E explicita isto afirmando que o *futuro mediato ou seja aquele que é previsto através do raciocínio*, coloca toda previsão no raciocínio. A lógica, a eficácia, a eficiência, a seqüência, a ordem, as estruturas, as hierarquias, as sistematizações, o controle, os detalhamentos econômicos e técnicos são expressões próprias dessa modalidade de planejamento. A racionalidade é tal que o planejamento, para Carvalho, é aplicável às atividades humanas, "independente do objeto e do sujeito".⁵¹

Outra idéia que acompanha os estudos sobre o planejamento na área social é a de participação. Assim, entendemos que não há como realizar planejamento sem participação. Mas é preciso ter razoável clareza sobre suas possibilidades, o que trataremos a seguir.

Dada suas características, concluímos que o planejamento racional é uma concepção que acaba por inviabilizar, no processo de planejamento escolar, a ocorrência da dimensão política participativa, pois, de acordo com sua hipótese básica, "o ator que planeja está fora ou acima da realidade planejada, e nesta realidade ele não coexiste com outros atores que também planejam" (Matus). Quer dizer, referida dimensão é delineada, definida e colocada para atores que não participam do processo de elaboração do projeto político.

Turra também observa que essa modalidade de planejamento transforma os objetivos-fins em objetivos-meios, o que acaba por dificultar o alcance do que é realmente relevante. E é no processo de construção do projeto (dimensão política) que se define o que é relevante. Outro entrave decorre da prevalência das decisões racionais, sobre as de natureza política, sobretudo nas tomadas de decisão.

⁵¹ CARVALHO, H. M., 1976, op. cit., p. 16.

3. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Neste tópico, apresentaremos as possibilidades do planejamento participativo e da participação nas atividades sociais e, sobretudo, educativas.

A idéia de participação, com variadas conotações, está presente nas atividades que se desenvolvem tanto no âmbito do Estado, como no da sociedade civil. Isto quer dizer que ela está presente, em menor ou maior grau, não só como tentativa sincera de influir na transformação da sociedade injusta em que vivemos, como, conscientemente ou não, uma estratégia refinada de controle social e desmobilização, tanto na esfera pública como na esfera privada.

De acordo com estudos de Demo (1995), a literatura sobre a participação considera-a um fenômeno intrinsecamente político e, por isso mesmo, qualitativo, significando autopromoção, capacidade de se gerir, de conquistar seu espaço na história, de tomar consciência do que é capaz, de criatividade de seu futuro, enfim, de realização da identidade comunitária. Esta dimensão política tem a ver com a questão econômica. Embora instrumental, a produção econômica é indispensável à autopromoção. Pode-se dizer que o instrumento estratégico da participação (autopromoção) é a sua auto-sustentação, embora seja, observa Demo, “difícil auto-sustentar-se”. Esta dificuldade leva facilmente à dependência de doações externas, “sobretudo do Estado, pervertendo logo a qualidade do processo”. Por isso, a participação sem auto-sustentação pode ser uma farsa.⁵²

Enquanto fenômeno qualitativo, os estudos e reflexões sobre a participação escapam à moldura do trabalho científico que se debruça sobre o quantitativo usual. Fenômeno “*intrinsecamente qualitativo*”, a participação, na visão de Demo (1985a), “é questão de intensidade, não de extensão; de envolvimento comunitária, não de presença numérica; de impregnação educativo-cultural, não de prédios ou máquinas; de eficácia, não de eficiência; de identidade cultural, não de indumentária externa”. Nesta linha de análise adotada pelo autor, ele nos chama a atenção para as formas usuais de avaliação científica, que “passam ao largo da problemática, quando não a deturpam, reduzindo a qualidade

⁵² DEMO, P., 1985a, Planejamento participativo - visão e revisão.



à quantidade de vida. Igualmente marcante é a dimensão social da participação, já que é no quadro das desigualdades e injustiças sociais que ela se move. Isto porque vivemos numa sociedade e num Estado de “precária qualidade democrática”.⁵³

3.1 IDÉIAS E ALGUNS PRINCÍPIOS

A partir da natureza da participação, Demo (1985a) alinhou alguns princípios que estariam presentes em qualquer atividade que se quer participativa. Eles se referem à participação sobretudo de “ordem institucional”, a saber:

- a) deve cultivar a lógica do pequeno, que anda do menor para o maior, de baixo para cima, por delegação da base;
- b) não há processo participativo ‘por atacado’, ‘por decreto’, mas somente de forma seletiva e localizada, porque o que interessa é sua intensidade qualitativa, não sua extensão numérica;
- c) possíveis mudanças na realidade, causadas por processos participativos, decorrem da profundidade qualitativa destes, não da proliferação apenas quantitativa, muitas vezes forçada, seja qual for a razão;
- d) a qualidade maior é característica da participação da base, não da cúpula; não há honestidade de liderança que substitua o controle por parte da base;
- e) participação não se esgota em manifestações intermitentes tipicamente numéricas, como a consulta a muitas pessoas, o referendo em assembleia geral, a movimentação de massa; sua qualidade está principalmente na capacidade de organização da base, tornando-se capaz de autopromoção e de auto-sustentação.⁵⁴

Esses princípios podem ser melhor compreendidos - até mesmo complementados - à luz de alguns critérios de ocorrência de participação formulados por Ballalai (1985b).⁵⁵ Este autor alinhou seis critérios, sendo quatro de Tabb e Goldfarb, aos quais acrescentou outros dois (engajamento político e definição dos participantes), indispensáveis para caracterizar a participação, sem submissão ao paternalismo.⁵⁶

Embora tais critérios se refiram ao contexto do processo administrativo, eles se aplicam igualmente à participação no planejamento, como o

⁵³ Ibid., p. 6.

⁵⁴ Ibid., p. 6-7.

⁵⁵ BALLALAI, R., 1985b, Administração participativa na educação: mito, tabu ou praxis?

⁵⁶ Ibid., p. 52-3.



próprio Ballalai (1985b) observa por diversas vezes. Isto porque a idéia de Administração compreende a de planejamento. Esses critérios são descritos, a seguir, nos termos propostos pelo autor.⁵⁷

O primeiro critério – que consiste em “tomar parte” - afirma que se pode dizer que há participação “quando os elementos estão engajados, sem restrições, no processo administrativo (planejamento), conscientes dos caminhos políticos, assumindo todos uma postura ideológica”, sem qualquer “falsa neutralidade ideológica”.

O critério seguinte refere-se à coerência do processo, graças a um sistema de regras que asseguraria “a existência da própria participação”, fundamentada, conforme o caso concreto, num acordo, na legislação, normas, regimentos ou regulamentos que tivessem a virtude de assegurar a sua validade. Tais regras estabeleceriam os limites e os comandos dessa participação.

Quanto ao universo participante, a abrangência da participação seria outro critério: “se a sua totalidade ou se a sua representatividade” e quais as formas pelas quais será estabelecida. Daí surgem as perguntas: há comandos? Quem participa? Em nome de quem?

O quarto critério refere-se à questão da forma de escolha ou de nomeação dos participantes. “Se é o universo, as normas e regras dirão como vão atuar, mas se há representatividade, como será ela definida?”. Este critério tem a ver com o problema da proporcionalidade entre administrados e administradores. “Qual o sistema de escolha? Qual a voz que lhe conferem seus pares?”

O quinto critério definiria o grau de participação, a saber, “qual a competência das estruturas participativas? Que parcela de decisão teriam? Estariam somente com parcelas consultivas? Teriam voz de decisão?”

O sexto critério tem a ver com a distribuição dos resultados da ação participativa. Trata da definição de quem deve usufruir das conseqüências previstas pela ação participativa. Esta tomada de decisão deve harmonizar-se com “o princípio maior que é o de diminuir as diferenças e tornar a ação administrativa equalizadora social”. Em relação à administração (planejamento) escolar, este último critério, segundo o autor, “é muito mais de lucro social do que propriamente ‘dos frutos econômicos’, portanto mais amplo do que esse”.

⁵⁷ Ibid., p. 52-3.

3.2 ASPECTOS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

3.2.1 POLÍTICAS SOCIAIS

A questão da participação tem papel relevante no campo das políticas sociais atribuídas ao Estado. Estas tratam, segundo Demo (1994), “de iniciativas voltadas ao enfrentamento da pobreza política da população”, cuja manifestação “pode ser condensada didaticamente na precariedade da cidadania”. Seu oposto seria “a qualidade política da população” expressa como “cidadania organizada”. De acordo com Demo, podemos arrolar os seguintes componentes de políticas participativas ou pelo menos de serviços públicos exigidos pela cidadania organizada: políticas educacionais (sobretudo a universalização do ensino fundamental), culturais, de comunicação, de defesa da cidadania, de conquista de direitos, de organização da sociedade civil, partidárias, sindicais, de justiça, de segurança pública.⁵⁸

Esse espaço das políticas sociais é de difícil deslindamento, por encerrar “dimensões qualitativas que escapam aos planejamentos clássicos”. E, diante da impotência do Estado com suas políticas sociais, recoloca-se a questão da democracia como um bem-estar social. De acordo com Demo (1994), “o mercado jamais redistribuiria rendas” e o Estado, “deixado à sua própria dinâmica, não tem vocação democrática original, mas discriminatória, dentro da mesma lógica de concentração e maximização de poder”. Desta forma, não existe participação dada, imposta, prévia ou suficiente; ela precisa ser conquistada, construída e, todo dia, recuperada.⁵⁹

Deste modo, a problemática inevitável do planejamento na área social (redução da pobreza política) é o reconhecimento de que a “cidadania propriamente não se planeja, mas se conquista”. Para Demo (1994), o planejamento participativo “é o planejamento em sentido próprio, porque significa especificamente não aceitar submeter-se às condições objetivas como sina,

⁵⁸ DEMO, P., 1994, *Política social, educação e cidadania*, p. 37, 39, 40.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 41.



destino, carma. Ao contrário, parte-se delas, e sobre elas tenta-se construir um futuro influenciado, modelado, construído, conquistado”.⁶⁰

Como as demais modalidades de planejamento, o participativo também significa uma proposta de intervenção na realidade, pois o planejamento “parte da convicção de que é possível, pelo menos em parte, direcionar o curso da história”. Neste aspecto, diferencia-se dos demais, pois segundo Demo (1985a),⁶¹ tendo ele “consciência crítica de sua vocação histórica impositiva, passa a impor menos, buscando espaços crescentes de participação”. Tomando essa peculiaridade como ponto de partida, pode-se afirmar que o planejamento participativo, segundo Demo, “em termos realistas e dialéticos, é aquele que democratiza a intervenção”, pois na democracia, não se suprime o poder, mas se busca domesticá-lo, por meio de controles.⁶² Neste contexto e nessa direção, o planejamento participativo “pode ser viável, ou pelo menos pode ser proposto como tentativa de aproximação”.

Desse modo, muitas propostas sobre planejamento, em especial na área escolar, colocam a escola, inclusive as oficiais, na condição de uma instituição social que, se implementar o planejamento participativo, envolvendo a comunidade, (acredita-se) tem possibilidades de transformar a sociedade injusta em que vivemos. Daí a importância de uma séria reflexão sobre essa modalidade de planejamento para a área educacional, pois ela é considerada significativa, embora muitas vezes deturpada ou banalizada.

Presente esse quadro, ainda na esfera do planejamento social, apresentaremos alguns aspectos de “planejamento participativo”, pois ele vem sendo considerado fundamental no planejamento das atividades educativas que se desenvolvem na escola.

⁶⁰ Ibid., p. 89-90.

⁶¹ DEMO, P., 1985a, Planejamento participativo: visão e revisão, p. 4.

⁶² DEMO, P., 1994, Política social, op. cit., p. 90-1.



3.2.2 COMPONENTES E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Na seqüência, mencionaremos, tomando por base Demo (1985a), alguns componentes do planejamento participativo. Primeiramente, “por um artifício de sistematização”, temos pelo menos três componentes essenciais caracterizados por Demo: (1) *formação da consciência crítica*,⁶³ por meio de autodiagnósticos (conhecimento de teor acadêmico e de teor popular); (2) se esse processo for bem sucedido, da teoria segue a prática: *como enfrentar os problemas detectados* no autodiagnóstico, este o resultado mais visível desse momento;⁶⁴ (3) aí surge o terceiro momento, que é o descobrimento lógico da *necessidade de se organizar*, para enfrentar com competência os problemas e montar projeto próprio e indispensável à cidadania organizada.⁶⁵

Este último componente – processo comunitário – não pode ser confundido “com caricaturas usuais do tipo consulta geral ao povo, eleições rápidas *ad hoc* para se indicar um líder, etc. A formação de uma associação é algo de extraordinária competência, porque é propriamente a obra-prima da comunidade”.⁶⁶

Uma associação, para ser reconhecida como válida, necessita preencher alguns pré-requisitos, tais como: representatividade, legitimidade, controle por parte da base e planejamento participativo efetivo, na qualidade de comprovação prática do que a associação é capaz. É a prova concreta de sua eficácia e de sua eficiência.⁶⁷

Embora a formação da associação seja, num certo sentido, a meta final, isto não significa que os componentes se sucedam numa ordem cronológica. A associação, mesmo como meta, é um processo que aí não se acaba: ela amadurece e sempre se renova. O mesmo ocorre com o autodiagnóstico, pois

⁶³ Ibid., p. 91.

⁶⁴ Ibid., p. 91-2.

⁶⁵ CF. DEMO, P., 1994, *Política social...*, op. cit., p. 91-2; DEMO, P., 1985a, *Planejamento...* op. cit., p. 9, 12-3.

⁶⁶ DEMO, P., 1985a, *Planejamento...* op. cit., p. 13.

⁶⁷ Ibid., p. 13-4.

“pode ser entendido como um começo, mas nunca acaba propriamente, porque é uma atividade constante e característica”.⁶⁸

Quanto à avaliação – normalmente problemática –, nesta modalidade de planejamento torna-se simplesmente complexa e difícil, sobretudo por envolver a “qualidade política” de uma organização que se forma com objetivos específicos. A título de sugestão, Demo (1994) propõe uma aproximação que seria possível por meio de quatro critérios, a saber: (1) os líderes devem ser representados; (2) o processo organizativo deve ser *legítimo*, ou seja, construído dentro da noção de estado de direito; (3) a qualidade política mais densa é a *participação da base*; (4) é fundamental que a associação se *auto-sustente*, como prova de sua competência em resolver os problemas a partir de si mesma.⁶⁹

Segundo esse autor, os critérios acima possibilitam “montar uma idéia, ainda que preliminar, da qualidade política de um fenômeno participativo com características organizativas”. Por eles se vê que não é fácil encontrar satisfatória qualidade política nos movimentos tidos como participativos.⁷⁰

3.2.3 PAPÉIS DO ESTADO E DE SEUS AGENTES

No processo de organização da cidadania popular, o Estado tem o seu lugar, desde que, segundo Demo (1984), não estorve. Assim, caberiam ao Estado as seguintes atribuições:

- colocar à disposição dos movimentos sociais informação estratégica para o exercício da cidadania, do tipo: quais são as formas de associação, como esta se formaliza; direitos específicos (...);
- manutenção de instâncias públicas que garantam os direitos básicos, como tribunais, lugares para reclamação;
- manutenção de serviço público, em geral, particularmente daquele definido na Constituição como obrigatório: educação de 1º grau, saúde preventiva, justiça, segurança pública, etc.;
- preservação do espaço público de equalização das oportunidades, na condição de *res publica*, principalmente no sentido de acesso a direitos fundamentais (...).⁷¹

⁶⁸ Ibid., p. 9.

⁶⁹ DEMO, P., 1994, *Política social...*, op. cit., p. 92-3.

⁷⁰ Ibid., p. 93.

⁷¹ Ibid., p. 92-4.



Contrariamente ao que se possa supor, os professores, os técnicos, os intelectuais e os pesquisadores têm lugar específico no planejamento participativo. Seus papéis são de motivação e apoio, cabendo-lhes “a formulação da contra-ideologia”, a manipulação de “idéias-força”, a elaboração de estratégias de ação, a interpretação dialética da realidade, e assim por diante. Por isso, tal participação não pode ser nem eventual, nem voluntária. No autodiagnóstico, é fundamental “o diagnóstico oriundo dessas figuras”.⁷²

Demo (1994) observa que ainda é forte a tendência do intelectual de falar pela comunidade, de comandar o processo e de capturar o movimento como produto seu, esquecendo-se, porém, de que “o intelectual não pode jamais substituir o comunitário”.⁷³

Tais idéias, princípios, aspectos e outras preocupações próprias da participação são apropriadas aos diversos domínios do campo participativo, tais como áreas da cultura, da comunicação, da justiça e da segurança, bem como, educação, sobretudo educação de 1º grau.

Contrariamente ao planejamento racional, o participativo é a modalidade que, como tal, propicia as condições necessárias para a prevalência da dimensão política no processo de planejamento. Numa visão otimista, podemos dizer que esta modalidade de planejamento é uma das possibilidades que pode muito contribuir para mudanças significativas na sociedade injusta em que vivemos.

De acordo com a hipótese básica que Matus formulou para o planejamento racional, podemos deduzir que no participativo o ator que planeja não está nem fora nem sobre a realidade planejada, e nesta realidade ele coexiste com outros autores que também planejam.

Em síntese, conforme Demo (1985a) o planejamento participativo significa intervenção na realidade, a partir de motivações sociais, significando autopromoção, capacidade de se gerir, de conquistar seu espaço na história, de tomar consciência do que é capaz, de criatividade de seu futuro, enfim, de realização da identidade comunitária.⁷⁴

⁷² Ibid., p. 94-5.

⁷³ Ibid., p. 95.

⁷⁴ DEMO, P., 1985a, Planejamento participativo – visão e revisão, p. 7.

4. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E BRASIL

Nosso objetivo, agora, será apresentar uma visão abrangente de mundo que nos permita apreender as formas atuais de organização do poder das instituições, em escala mundial e nacional, para nelas situar o valor que possa ter o planejamento. Isto, a partir do que se convencionou denominar globalização da economia, a ser considerada não por representar fenômeno novo, mas pelo ritmo acelerado alcançado nas últimas décadas, proporcionando transformações importantes no sistema capitalista mundial.⁷⁵

O que vem ocorrendo nos últimos anos, decorrência da internacionalização do capital, segundo Gorender (1997), “é o fenômeno do movimento das economias nacionais dentro das fronteiras políticas dos Estados nacionais ser, constantemente e a todo instante, ultrapassado pelo movimento das empresas multinacionais”,⁷⁶ que atuam desembaraçadamente no cenário do mercado mundial. Assim, o modo de produção capitalista se intensifica e se reforça, “determinando a mercantilização e a financeirização de todas as relações econômicas”.⁷⁷

Nesse contexto, aduzimos as transformações no sistema capitalista mundial, decorrentes da recente revolução tecnológica, notadamente no âmbito da informática e das telecomunicações, abrangendo, segundo Aglieta e Boyer, citados por Gorender, “o Estado, as inovações tecnológicas, as políticas financeiras e industriais, o comércio mundial, as empresas multinacionais, as relações internacionais, a organização do trabalho, as formas de emprego e desemprego, as ideologias, os estilos de vida e os comportamentos individuais, com efeitos sobre a luta de classes”.⁷⁸

Das consequências dessa visão social de mundo, o processo de globalização, no qual sobressai a ação dos grandes grupos econômicos, de

⁷⁵ Segundo Gorender (1997), tais transformações reforçaram a essência do modo de produção capitalista, uma vez que se acentuou sua característica mundial: “Nisto consiste, precisamente, o processo de globalização, nome novo para o antigo processo de internacionalização ou de criação do mercado mundial nascido com o próprio capitalismo. GORENDER, J., 1997, Globalização, tecnologia e relações de trabalho, p. 311.

⁷⁶ GORENDER, J., 1997, Globalização, tecnologia e relações de trabalho, p. 311.

⁷⁷ Ibid., p. 311.

⁷⁸ Ibid., p. 311.



acordo com Bruno (1997), “põe em causa a possibilidade de qualquer governo conduzir uma política monetária própria, dada a capacidade de acumulação e de transferência financeira que possuem as grandes empresas”.⁷⁹ Os Estados nacionais se enfraquecem: cada vez mais encontram sérias dificuldades para manter o controle de suas economias e para garantir aos seus cidadãos estabilidade política, econômica e social. As questões propriamente nacionais dependem cada vez mais das decisões dos grupos econômicos mundializados.

Mais especificamente, essas consequências incidindo, igualmente, no âmbito da economia e das finanças, produzem alterações nas estruturas políticas e de poder: organismos internacionais, como a ONU, não têm condições de impedir que grupos econômicos decidam questões de seu interesse mesmo que para tanto nações sejam duramente atingidas. Tais grupos desconhecem governos, instituições e populações.

A estrutura de poder que desenvolvem, de abrangência supranacional, “embora não juridicamente reconhecida”, se constitui, de acordo com Bruno (1997), a partir da articulação de vários pólos:

- ♦ os centros de decisão dos maiores grupos econômicos;
- ♦ os organismos internacionais, que, embora tenham surgido de iniciativas dos Estados, já não encontram mais correspondência direta nos governos, tendo há muito tempo estabelecido como seus interlocutores as grandes empresas;
- ♦ os organismos políticos e administrativos oriundos da esfera governamental, que, apesar de se apresentarem formalmente como tais, já foram inteiramente cooptados pela esfera de interesses das grandes empresas;
- ♦ as grandes centrais burocratizadas, que atuam como gestores da compra e venda da força de trabalho e procuram garantir a disciplina dos trabalhadores, integrando suas lutas e reivindicações no quadro estrito da legalidade capitalista.⁸⁰

Esta estrutura de poder reduz os poderes e atribuições dos Estados nacionais, limitando a capacidade de ação que possam ter e, mais: estes passam a disputar os investimentos das multinacionais, com oferecimento de benefícios, numa posição de inteira subordinação. Estes reais centros de poder agem ocultamente - não são contestados - e não integram os clássicos poderes do Estado moderno: legislativo, executivo e judiciário. Nas palavras de Bruno (1997), hoje as grandes decisões são tomadas fora das estruturas formais do Estado

⁷⁹ BRUNO, L., 1997, Poder e administração no capitalismo contemporâneo, p. 20.

⁸⁰ Ibid., p. 22-3.



nacional, pois elas decorrem diretamente dos centros de poder do “Estado Amplo”, e o Estado nacional (“Estado Restrito”)⁸¹ “só é acionado a posteriori para operacionalizar e para implementar estas decisões e legitimá-las do ponto de vista jurídico”.⁸²

Nesta nova ordem, que Bruno (1997) denomina novo corporativismo, não foram os seus agentes que mudaram, mas a hierarquia em que se relacionam. Os próprios sindicatos, burocratizados, procuram afastar o Estado – e a legislação – das negociações com o patronato e, com estes, realizam acordos, acelerando a redução e mesmo perda de direitos adquiridos. Nas novas relações hierárquicas, o controle social é cada vez mais assumido no interior das organizações, onde o tempo livre do trabalhador é cada vez mais estruturado de acordo com a lógica das empresas. A indústria de entretenimento incide, igualmente, sobre esse mesmo tempo de lazer, modelando o comportamento e as atitudes dos trabalhadores, de conformidade com a lógica das empresas.⁸³

As empresas de pequeno e médio porte, apresentadas como argumento contra a tendência à integração da economia em gigantescas empresas, na realidade surgem e se desenvolvem orientadas e à sombra das necessidades das corporações e conglomerados, que, assim, se beneficiam em seu processo de reestruturação em “redes constituídas por pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central” (...). Trata-se de uma nova forma de organização do poder”.⁸⁴

De acordo com Bruno (1997), a nova organização do poder apresenta-se como uma “democracia participativa”, pois seus mecanismos são relativamente invisíveis e as hierarquias deixam a forma “piramidal e monocrática de antes”. E “a idéia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho”. A idéia de democracia participativa se estende por toda sociedade, divulgada pelos ideólogos do Estado

⁸¹ “Estado Amplo” e, em contraposição, o “Estado Restrito”, são denominações de João Bernardo em, por exemplo, BERNARDO, J., Depois do marxismo, o dilúvio? In: *Educação e Sociedade*, Ano XII, dez. 1992, n.º 43. Campinas: Papirus, 1992, p. 408 e usado por BRUNO, L. 1997, Poder e administração no capitalismo contemporâneo, p. 23.

⁸² BRUNO, L., 1997, Poder e administração no capitalismo contemporâneo, p. 24.

⁸³ Ibid., p. 24-5.

Ampla. À democracia representativa, característica do Estado Nacional, como centro do poder, “opõem a democracia participativa, onde os grupos de pressão e os *lobbies* substituem os partidos políticos”.⁸⁵ A participação democrática vem sendo estimulada em todos os níveis da sociedade, mediante mecanismos de desconcentração, descentralização, autonomia, flexibilização, terceirização, parcerias entre os poderes públicos e a iniciativa privada, formação de equipes, lideranças, tudo amplamente divulgado e estimulado pela mídia. Direta ou indiretamente, as grandes empresas estão presentes nessas atividades, nos diversos níveis da sociedade, além de influenciarem, com o poder econômico que possuem, os resultados de votações nos legislativos e outras disputas políticas para cargos eletivos e ocupação de cargos no poder executivo. Tudo isto torna a decantada participação democrática, inclusive nas escolas públicas, uma questão muito delicada, pois a “participação é controlada” e a “autonomia meramente operacional”.⁸⁶

A ênfase no contexto mundial pressupõe a existência de diretrizes e orientações ditadas ou recomendadas por organismos internacionais. Estes têm, praticamente, exigido a reestruturação do Estado nacional, mediante reformas constitucionais, econômicas, políticas, jurídicas, tributárias, sociais e educacionais, na direção de um Estado reduzido. Exigem, igualmente, um novo modelo de acumulação, ampla abertura do mercado, privatização de órgãos e instituições públicas e competitividade no mercado mundial. Exigem a reforma dos sistemas educacionais, concretizada em nosso Estado com a edição de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/96), de concepção nitidamente ajustada à nova ordem mundial, conhecida como neoliberal. A Nova Lei não termina, mas, ao contrário, dá impulso ao processo de reforma em andamento.

Desta forma, está em curso e em debate, uma direção geral imposta aos sistemas educacionais dos países da América Latina, impulsionada pela convergência de inúmeros fatores que tornam os sistemas tradicionais anacrônicos. Nestes, partia-se – parte-se - da suposição de que a qualificação das

⁸⁴ Ibid., p. 27.

⁸⁵ Ibid., p. 27.

Tax 1.307

peçoas, nas palavras de Garcia (1998), "era feita para atender a demandas que apresentavam um certo perfil flexível e controlável através dos tempos".⁸⁷ A reorganização dos sistemas de produção capitalista impõe novas necessidades e novas exigências aos sistemas educacionais: nova qualidade, irradiando-se pelas finalidades da educação, pela organização curricular, pela gestão educacional, pela avaliação interna e externa e pela formação profissional, com ênfase na educação continuada, precedida por uma formação inicial adequada à nova realidade. Conseqüentemente, as realidades mais recentes impõem novas atribuições aos planejadores da educação, de todos os níveis, bem como àqueles que decidem os rumos do sistema educacional. Neste âmbito, os temas principais, em debate e em curso, são, entre outros, a centralização/descentralização, desconcentração, autonomia, gestão, parcerias, etc.

Sem deixar de reconhecer todas as dimensões envolvidas na problemática do complicado sistema educacional brasileiro, daremos ênfase àquelas diretamente relacionadas com o planejamento educacional, no contexto atual. Isto não significa simples adesão ao modelo educacional em andamento, mas conscientização das forças, principalmente econômicas, em jogo.

Três organismos internacionais, pelo menos, têm atuação destacada nesta nova ordem mundial para a educação: a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), também conhecido como BM (Banco Mundial) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Como o objetivo maior deste trabalho é o planejamento no nível escolar, sem negar a importância e a influência de todos esses organismos internacionais, faremos uma breve referência ao Banco Mundial, por se constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social de nosso país, sobretudo para a educação.

⁸⁶ Ibid., p. 27 e 38.

⁸⁷ GARCIA, W. E., 1998, Uma obra desafiadora, p. 10.

4.1 O BANCO MUNDIAL

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial (BM), em função de sua estrutura de agência financeira multilateral – cerca de 180 países sócios – afirma sua presença mundial como financiador de projetos para o setor público e privado. Nesta década, sua importância no âmbito das políticas públicas brasileiras está sendo expressiva, por constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social.⁸⁸

Segundo Fonseca (1997), o BM produz um discurso compatível com as aspirações de justiça social das nações mais pobres ou em desenvolvimento, tendo como idéia nuclear o combate à pobreza, fundamentado “nos princípios de igualdade e eficiência, significando que a justa distribuição dos benefícios econômicos seria alcançada mediante a atuação eficiente dos setores públicos”. Ou seja, uma concepção de desenvolvimento que passou a considerar “o aumento da produtividade das populações mais pobres como a principal estratégia para garantir a sua participação nos benefícios do desenvolvimento”. Para tanto, o BM vem produzindo documentos políticos, explicitando os princípios, diretrizes e prioridades educativas para a concessão de seus créditos, de conformidade com sua política geral de desenvolvimento. Igualmente vem produzindo uma série de estudos e pesquisas, cujas informações são utilizadas nos momentos de negociação de acordos.⁸⁹

De acordo com Fonseca (1997), e em apertada síntese, o BM começou por atuar na educação formal, com orientação definida: nos anos 70, os empréstimos adequavam-se à orientação da educação na ótica do capital humano, ou seja, a educação era considerada fator direto para o crescimento industrial intensivo. Daí privilegiar-se, na reforma de 1971, o ensino profissionalizante, sobretudo no ensino médio, todo ele voltado para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado.⁹⁰

Ainda em meados dos anos 70, sob nova visão política, o BM deslocou a prioridade da educação formal para outras modalidades de ensino

⁸⁸ FONSECA, M., 1997, O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira, p. 46-7.

⁸⁹ Ibid., p. 47-9.



menos custosas, tais como programas de educação a distância, por rádio e televisão; mudou-se, ainda, sua orientação, da relação causal educação/crescimento/igualdade, para a adaptação da educação para a pobreza, no contexto da segmentação do mercado de trabalho, pela diretriz de barateamento dos custos do ensino público. Daí, o BM enfatizar a prioridade nos níveis iniciais do ensino, em zonas de concentração de pobreza. Esta nova orientação, centrada no controle da pobreza e do reforço ao setor social, é explicada como uma reação aos movimentos sociais que tiveram lugar nos anos 60, sobretudo na América latina.⁹¹

Segundo a já citada autora, esse novo olhar sobre a pobreza levou o BM, na década de 80, a intensificar os investimentos na área social, destinando-os especialmente para a educação primária. Estudos e pesquisas do BM levaram o Banco, diz ainda Fonseca, a considerar a educação primária como aquela que tem a maior capacidade para preparar a população feminina para o planejamento familiar, para inseri-la na vida produtiva, para – como medida compensatória – ‘proteger os pobres’ nos períodos de ajustamento econômico, aliviando as possíveis tensões sociais. Fonseca menciona que, se nos anos 70, nossa educação básica contava com a participação de 1% dos créditos do Banco, na década de 80, essa participação cresceu para 43%. Uma política com tais objetivos necessariamente iria pautar-se por critérios demográficos, como de fato o foi, revela a autora. Nesse contexto, três projetos foram acordados pelo MEC, no período de 80-95.⁹²

Na década de 80, o BM incorporou um modelo de financiamento destinado a promover políticas de ajuste estrutural entre os países afetados pelo desequilíbrio econômico, diz Fonseca. No conjunto, tais políticas caminham na direção do Estado reduzido. Na área da educação, o BM vem sugerindo reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino, percebendo-se nelas duas estratégias fundamentais: a primeira, denominada *cost recovery* (recuperação de custos), requer a diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, de conformidade com as políticas de ajuste, ou seja, privatização dos

⁹⁰ Ibid., p. 49-50.

⁹¹ Ibid., p. 50-2.

níveis mais elevados da educação e prioridade dos recursos públicos para o ensino primário. A segunda estratégia, resultante de estudos do BM, prioriza os investimentos nos insumos educacionais, considerados determinantes para o desempenho escolar dos alunos, em países de baixa e média rendas, tais como bibliotecas, materiais instrucionais, livros didáticos. Estes insumos são privilegiados, em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. Daí, o treinamento de professores ter por objetivo capacitá-los a utilizar esses materiais e os livros-texto. As variáveis número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino, são levados em conta como meios de 'recuperação de custos', mas não como fatores diretos de aprendizagem.⁹³

A importância política do BM, na área educacional, aumentou significativamente nesta década de 90, por sua participação, juntamente com o PNUD, UNICEF e UNESCO, na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, da qual participaram 155 nações e 150 entidades não governamentais. Fonseca (1997) observa que a participação do BM foi central na organização da Conferência, tendo se colocado como atual coordenador da cooperação técnica internacional e educacional. Os debates iniciados em 1990, tiveram continuidade na Conferência de Nova Delhi, em 1993, congregando os nove países mais populosos do mundo, entre os quais, o Brasil. Os documentos resultantes, além das metas humanitárias (universalização, com qualidade e equidade), consigna as duas diretrizes do BM: prioridade ao nível primário de ensino e a importância da escolaridade da mulher, para sua participação no mercado de trabalho.⁹⁴ O *Plano Decenal de Educação para Todos*, concebido e elaborado, segundo o Ministro Hingel (1993), "para ser um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do País",⁹⁵ contempla as recomendações das duas Conferências internacionais havidas. Além dos argumentos do BM a favor da educação primária já mencionados, documentos de 1995 levaram o BM a colocar outra evidência empírica a favor dessa educação primária: "estudos do tipo custo- benefício atribuem ao nível primário maior taxa de

⁹² Ibid., p. 50-5.

⁹³ Ibid., p. 55-6.

⁹⁴ Ibid., p. 57-8.

⁹⁵ HINGEL, M. de A., 1993, Aos professores e dirigentes escolares, p. apresentação.



retorno econômico, tendo como referência a renda dos indivíduos, e este retorno econômico, na visão do BM, constitui o principal indicador da qualidade da educação”.⁹⁶

Numa apreciação geral sobre a política educacional do BM, cujas diretrizes e metas orientam a atual política educacional brasileira, manifesta-se Fonseca (1997) nos seguintes termos:

Assim, a universalização da oferta educacional foi reduzida ao nível primário de ensino, o qual deverá ter prioridade na destinação de recursos públicos. Os níveis subseqüentes deverão ser dimensionados seletivamente, sendo recomendável a utilização de várias formas de pagamento no setor público, como também a transferência gradativa de seus serviços para o setor privado, especialmente no nível superior de ensino.⁹⁷

Nessa proposta, a autora chama a atenção para a contradição que lhe é inerente, ao possibilitar a convivência de dois princípios antagônicos: ‘educação para todos’ e seletividade. O pouco ou fraco desempenho dos financiamentos do BM deve-se ao fato, de acordo com Fonseca, “de que o modelo de créditos do Banco, desenhados para a área econômica, não sofreu adaptações necessárias para atender às especificidades do setor social, seja quanto aos modelos gerenciais e de financiamentos, e, também, quanto ao desenho dos projetos”. Assim, nosso setor educacional aumenta sua dependência de uma agência internacional, “em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento”.⁹⁸

No que se refere ao nosso planejamento educacional, tudo está a indicar que ele é, em suas linhas gerais, no mínimo, induzido e delineado pela política do Banco Mundial, principalmente. Vivemos em um contexto mundial em que as políticas sociais, em seus pontos fundamentais, estão prontas e são oferecidas aos países em desenvolvimento, através dos Ministérios da Educação e Secretarias Estaduais de Educação. Os planejamentos estaduais e,

⁹⁶ FONSECA, M., 1997, O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira, p. 59.

⁹⁷ Ibid., p. 59.

⁹⁸ Ibid., p. 59-61.

especificamente, o deste Estado de São Paulo, com adaptações regionalizadas, refletem o do nível central, do MEC. Toda essa orientação, de cima para as bases, acaba por direcionar as atividades educativas no nível escolar. Basta lembrarmos que a diretriz número 1 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995, está sintetizada na *"revolução na produtividade dos recursos públicos, que, em última instância deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino"* (grifos nossos).⁹⁹

4.2 O PLANEJAMENTO NO BRASIL

O marco histórico do planejamento brasileiro foi o ano de 1939, com o "Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional". O Plano, do qual hoje pouco se sabe, era quinquenal. Dessa época até o Plano de Metas, de acordo com Lafer (1987),¹⁰⁰ os diversos Planos não passaram de propostas, diagnósticos, esforços para racionalizar o processo orçamentário e de medidas setoriais.

O mesmo Lafer¹⁰¹ considera o Plano de Metas (1956-61), implementado no Governo Juscelino Kubitschek, como a primeira experiência de planejamento governamental no Brasil. De acordo com análises de Carlos Lessa, citado por Ianni (1986), o Plano de Metas teria provocado "transformação qualitativa" na economia brasileira. Além disso, o Plano "constituiu provavelmente a mais ampla ação orientada pelo Estado, na América Latina, com vistas à implantação de uma estrutura industrial integrada".¹⁰²

Depois do Plano Trienal (1963-65) do Governo João Goulart, outro momento importante do planejamento brasileiro acontece no Governo Castelo Branco, com o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) – 1964-66 –, que foi o programa do regime iniciado em 1964. De acordo com Lopes, o então Presidente mostrou-se "desde o início um adepto incondicional do processo de

⁹⁹ SÃO PAULO (Estado), SE. *Comunicado de 22/03/95*, pub. no D.O.E. de 23/03/95. Principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31/12/98.

¹⁰⁰ LAFER, C., 1987, *O Planejamento no Brasil: observações sobre o Plano de Metas (1956-1961)*, p. 29-30.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 29-30.

¹⁰² IANNI, O., 1986, *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*, p.152.



Planejamento. Sobre este processo, na verdade o Governo depositou suas maiores esperanças e nele envolveu seus maiores técnicos".¹⁰³

Mas o que marca esse período, na avaliação de Daland (1969), é a inversão do papel do planejamento. "Isto é, o planejamento foi outrora um dos instrumentos políticos de uma administração, por mais sinceros que os próprios planejadores, como técnicos, possam ter sido. Sob a Revolução, a atividade política do regime fica a serviço do plano. A seriedade desta mudança somente se tornou visível em outubro de 1965, quando a Revolução julgou necessário aumentar grandemente seus auto-assumidos poderes, a fim de levar à frente seu programa".¹⁰⁴

No período que abrange os anos 50 e meados dos anos 60, Celso Furtado, economista brasileiro, do quadro cepalino, que exerceu o cargo de diretor da divisão de desenvolvimento econômico (1949) da CEPAL, teve presença marcante no planejamento econômico brasileiro, sobretudo nos Governos J. Kubitschec, J. Quadros e J. Goulart. Foi cassado pelo Regime Militar de 64, enquanto Ministro do Planejamento do Governo deste último Presidente.¹⁰⁵

Seguiram-se os Planos Nacionais do Desenvolvimento Econômico (PND). Com os I PND (1972-74) e II PND (1975-79), ditando os rumos da economia, o planejamento econômico atingiu seu ápice no Governo Geisel, o qual cultivava a idéia do Estado forte e protecionista.¹⁰⁶ É neste período, no início de 1974, que o então Presidente, diante das dificuldades de manobra do Governo, comunica suas intenções de proceder à abertura do regime, utilizando o termo "distensão", como processo "lento, gradual e prudente" de transição (Forget).¹⁰⁷

O III PND (1980-85), a rigor, foi preparado, aprovado e publicado apenas devido à imposição legal. Marcou, por diversas razões,¹⁰⁸ o fim do

¹⁰³ LOPES, C. T. G., 1990, *Planejamento, Estado e Crescimento*, p. 89.

¹⁰⁴ DALAND, R. T., 1969, *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*, p. 191.

¹⁰⁵ ENCICLOPÉDIA, 1998, Grande Enciclopédia Larousse Cultural, verbete Furtado, p. 2604.

¹⁰⁶ LOPES, C. T. G., 1990, op. cit., p. 93-94.

¹⁰⁷ FORGET, D., 1994, *Conquistas e resistências do poder*. (1964-1984), p. 19-20.

¹⁰⁸ Segundo LOPES, C. T. G., 1990, op. cit., os motivos que ocasionaram o esfacelamento do processo de planejamento, foram: a saída do Ministro Reis Velloso, defensor desse processo, da Secretaria de Planejamento; a ascensão do Prof. Delfim Netto, que nunca escondeu seu desencanto por esse processo; a distância entre os números previstos no II PND e a realidade; as dificuldades oriundas do segundo choque do petróleo e da alta de juros internacionais seguidas pela virtual quebra do Terceiro Mundo. Tais motivos limitaram as funções do Plano e esvaziaram por completo o III PND. op. cit., p. 95-96. Acabou prevalecendo a visão liberal oposta à economia planejada.

processo de Planejamento como efetivo instrumento de comando da política econômico-financeira do País, sob o comando do Ministro Delfim Netto, que não era muito afeito ao processo de planejamento.

A partir da Nova República, o Planejamento perdeu seu prestígio e entrou em crise. Zélia Cardoso de Mello "cometeu a façanha de encerrar, da noite para o dia, uma história de planejamento econômico no País, ao concentrar todos os poderes no Ministério da Economia" (atribuições e competências dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento).¹⁰⁹ Pode-se, por assim dizer, que se voltou ao autoritarismo disfarçado de democrático.

Das cinzas dessa crise, já com Fernando Henrique Cardoso no Governo, o Ministério do Planejamento voltou com força total. No entanto, a globalização da economia e as imposições do capitalismo financeiro internacional estão inviabilizando qualquer Plano Governamental. Por isto, o planejamento centralizado perde sua força e, notadamente, é criticado porque exclui os mais pobres, acentuando as diferenças sociais.

Historicamente, a marca acentuada do planejamento brasileiro é seu caráter intervencionista. Como tendência geral, tem sido um instrumento de intervenção do Estado nas várias esferas da vida pública. A origem dessa tendência remonta à década dos anos 30, com Getúlio Vargas à frente do Governo. De fato, a partir dessa época, a atuação do Estado Brasileiro pautou-se por uma acentuada intervenção na esfera econômica, influenciando decisivamente a organização da produção, na qual exerceu os papéis de promotor e ator da industrialização.¹¹⁰ Podem-se atribuir três características da forma do Estado intervencionista apresentadas por Luiz Pereira, tomadas emprestadas por Horta, ao Estado brasileiro: acentuada intervenção estatal na economia, fortalecimento do poder dos técnicos alojados nos ramos dos aparelhos do Estado e reconhecimento dos "direitos sociais" para todos os "indivíduos-cidadãos", por

¹⁰⁹ "Planejar é preciso". *Revista Isto É*, nº 1316, 21/12/94, p. 22.

¹¹⁰ Ao localizar o início do intervencionismo por volta de 30, Manzini-Covre menciona o discurso de Vargas, de 1931, no qual ele (Getúlio) enfatiza que o progresso, os problemas morais e sociais gerados pela "complexidade da vida moderna, alargaram, naturalmente, o poder da ação do Estado muito além dos limites traçados pelo romantismo político do regime parlamentar. A época é das assembleias especializadas, dos conselhos técnicos integrados à administração", In: MANZINI-COVRE, M. de L., 1993, *A fala dos homens*.

vezes implicando detrimento dos outros direitos de cidadania: os civis e os políticos.¹¹¹

Nessa forma de Estado intervencionista, há um deslocamento da dominância do Legislativo para o Executivo. Nos diversos órgãos do aparelho executivo, se instalam os tecnocratas, ideologicamente concebidos como “não-políticos”, “neutros”, com competência para levar adiante o bem-estar coletivo, independentemente dos interesses “partidários” da política. Assim, tendo como premissa que o desenvolvimento econômico não leva “automaticamente ao máximo de bem-estar da coletividade em geral” (Delfim Netto), justificam eles o intervencionismo estatal vinculado à satisfação e bem-estar do povo, assim como ao interesse da empresa nacional.¹¹²

5. DECLÍNIO DO PLANEJAMENTO

A nova configuração mundial, nos seus diversos aspectos (políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, financeiros), vem acompanhada de uma crítica contundente ao modelo de intervenção do Estado, que se configurou a partir da Segunda Guerra Mundial. A rejeição ao papel preponderante que coube ao Estado na regulação econômica dos anos 50 e 60 ocorre no contexto de crise fiscal e se traduz, entre outras coisas, na recusa ao planejamento econômico que atinge todas as nações capitalistas, centrais e periféricas, assim como os países ex-comunistas e ex-socialistas.¹¹³

Há pouco mais de duas décadas, com o capitalismo de Estado atuante, quem traçava os rumos do desenvolvimento nacional era o Governo. A presença do Estado na economia era e estava fundamentada no planejamento. Este, de certa forma, legitimava essa presença. Por vários acontecimentos, o ceticismo sucedeu à euforia de planos. Os mais significativos dentre esses

¹¹¹ Horta (p. 207-14) esclarece que essa caracterização é tomada de Luiz Pereira, que a apresenta em vários de seus escritos, como por exemplo em “Liberalismo e Capitalismo” In *Capitalismo: Notas Teóricas* (São Paulo: Duas Cidades, 1977) Ver também MANZINI-COVRE, M. de L. 1993, *A fala dos homens*, p. 79, citando PEREIRA, L. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.

¹¹² MANZINI-COVRE, M. de L., 1993, *A fala dos homens*, p. 81.

¹¹³ SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO E GESTÃO. Coordenação institucional da formulação, execução e avaliação da política econômica. Brasília: FUNCEP, 1989. ANAIS, Brasília, 1989, p. 143-4.



acontecimentos estão agregados ou constituem as idéias de Estado mínimo, mercado e globalização, com tendência à crescente transnacionalização de interesses e estruturas econômicas. Praticamente, já não existem mercados nacionais. Os mercados estão globalizados, quase não se dão mais por nações: estariam hierarquizados por empresas multinacionais/transnacionais. A crise contemporânea inscreve-se nesse movimento de reorganização da ordem mundial. Uma das conseqüências desse processo parece ser a redução da capacidade planificadora do Estado, cuja tendência é colocar de lado qualquer planejamento de mais longo prazo. Em síntese, as leis do mercado sobrepujam todo e qualquer planejamento; se há planejamento, este está a serviço das leis do mercado, sendo necessário planejar a redução do Estado mediante privatização e internacionalização da economia.

Ainda temos de nos lembrar do capitalismo financeiro, que pode e tem provocado não só a inviabilidade de planos econômicos, mas também a desorganização do próprio Estado, alvo de seus ataques. Tudo ocorre sem que se leve em conta, tanto lá fora como aqui, possíveis e previsíveis conseqüências negativas para a maioria da população. As metas que objetivam reduzir o tamanho do Estado na economia e, ao mesmo tempo, participar da globalização, ganham força praticamente irresistível.

As inúmeras experiências que a História do planejamento registra, revelaram “que o desenvolvimento não era um problema puramente econômico”. O desenvolvimento tornou-se social e político, bem como econômico. Assim, o planejamento para o desenvolvimento passou a envolver as dimensões política, econômica e também a social.

Um das conclusões a que se chegou foi a de que a implantação do processo de planejamento no seu conjunto, e não apenas a elaboração do plano, era mais complexa do que se supunha. Acrescente-se, ainda, que o fracasso dos planejamentos econômicos acaba por desestimular a elaboração e implementação do planejamento nos níveis inferiores da realidade social.

Como decorrência da nova ordem mundial, a forma centralizada de planejamento perde sua força, dando lugar a formas mais flexíveis de gestão, ganhando força as propostas de descentralização administrativa. Ao modelo de planejamento centrado nas mãos dos tecnocratas, e que está sendo vencido,

contrapõe-se o planejamento descentralizado, mais próximo do poder local das comunidades. Segundo Oliveira (1997), tudo “indica que estamos diante de mudanças não apenas de metodologias operacionais, mas de deslocamento do eixo de poder, do *locus* da decisão”. Continua a autora, para quem

O momento atual não parece estar mais para o planejamento burocrático e centralizado, deve agora ajustar-se à realidade imediata, sem, contudo, abalar o equilíbrio do todo, que deve sobreviver apesar das especificidades locais. A realidade emergente aponta para formas pluricentradas de planificação, onde o poder não emana mais exclusivamente do Estado nacional, classicamente constituído, mas de novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele.¹¹⁴

Com a mundialização do capital, globalizando todos os espaços físicos e sociais, o planejamento central torna-se anacrônico, ultrapassado e inadequado para as mudanças em curso. Desta forma, ele não mais responde às necessidades do poder central e nem às da área educacional, pois esta procura balizar-se na realidade local, de cada escola. Cada estado, cada município, cada escola gestará sua política de acordo com suas possibilidades.

Mesmo rejeitando-se a noção de plano, o planejamento continua sendo um instrumento de poder, porém adequado à nova realidade heterogênea, móvel e flexível. As noções de especificidade e de instabilidade temporal devem ser observadas pelos planejadores, cuja capacidade de previsão deve ser imediata e ágil o bastante para (re)elaborar eficientemente os processos em face das mutações ocorridas ou anunciadas.¹¹⁵

6. PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR

Até o surgimento e prevalência dos processos econômicos, sociais e políticos que vimos presenciando nas últimas décadas, a expressão “administração escolar”, grosso modo, compreendia (compreende), em tese, as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle, ancoradas na *teoria clássica da administração*. Nesse quadro, as atividades de

¹¹⁴ OLIVEIRA, D. A., 1997, Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão, p. 88.

¹¹⁵ Ibid., p. 89-90.

planejamento são essenciais à administração. Nos últimos anos e, inclusive, formalmente, a partir da Constituição vigente,¹¹⁶ colocou-se, para os planejadores e educadores brasileiros, a concepção de gestão democrática do ensino público, “na forma da lei”. O tema ganhou espaço na literatura e no contexto educacional, acompanhando as mudanças provocadas por aqueles processos inicialmente citados.

De acordo com Lück (1997), Coordenadora Técnica do projeto Renageste,¹¹⁷ do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), dada a crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que nelas ocorrem, não se pode conceber que as atuais organizações sejam administradas pelo “antigo enfoque conceptual da administração científica, pelo qual tanto a organização, como as pessoas que nela atuam, são consideradas componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro”.¹¹⁸ Daí ter surgido, nos últimos anos, nos meios educacionais, a concepção de gestão educacional, usada para, conforme Lück, “designar a ação dos dirigentes, em substituição a ‘administração educacional’”. Trata-se, para essa autora, “da proposição de um novo conceito de organização educacional”.¹¹⁹

Lück (1997) entende que o “conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração”, como, por exemplo, cita a democratização do processo de determinação dos destinos da escola e seu projeto político-pedagógico (...).¹²⁰ “Conseqüentemente, não se deve entender que o que esteja acontecendo seja uma simples substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino”.¹²¹

Para essa Coordenadora, a gestão educacional, em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância de quatro aspectos da

¹¹⁶ BRASIL., Constituição de 05-10-88, artigo 206, inciso VI.

¹¹⁷ Renageste, ou seja, *Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional*, criada e operacionalizada pelo CONSED, tendo por “objetivo geral contribuir para o avanço da Gestão Educacional brasileira, como condição fundamental para a promoção da melhoria da qualidade do ensino, em acordo com a sociedade do conhecimento globalizante”. CF: RENAGESTE, *Programa Qualidade do Ensino Público – Projeto Renageste – 1996-97*. Mimeo. 13p. Financiado pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF.

¹¹⁸ LÜCK, H., 1997, *Estratégia para a ação global coletiva no ensino*, p. 15.

¹¹⁹ Ibid., p. 15.

¹²⁰ Ibid., p. 16.

¹²¹ Ibid., p. 15.

atividade educacional: a participação, a autonomia, o auto-controle e um quarto princípio, que a autora acrescenta, o da responsabilidade pública, demonstrada pelo contínuo processo de comprovação pública do trabalho realizado e de esforços para melhorá-lo.¹²²

No interior da Escola, segundo essa perspectiva, a passagem da concepção de administração educacional para a de gestão educacional, implica, igualmente, um redirecionamento na natureza de seu planejamento.

Nesse sentido, Mello (1994), como Lück, representante das novas tendências em educação, manifesta-se no sentido de que a “erosão” da ação do Estado está colocando em xeque o conceito de planejamento, que vinha sendo o instrumento de orientação governamental, quando esta existia. Mello caracteriza o planejamento existente como diretivo e deduzido de teorias e modelos. Mello, citando Lourié, afirma que:

num contexto no qual todos os componentes das políticas globais são móveis, as únicas estratégias educacionais realistas são estratégias diferenciadas, fundadas não mais como antes, em teoria orientada para planejamento, sistemática, predizível e linear, mas num conhecimento preciso dos fatores que são os vetores de mudanças e característicos de determinada sociedade estudada em profundidade.¹²³

Mello (1994) considera essa nova abordagem mais adequada para “orientar o padrão de intervenção do Estado no setor educacional, na medida em que facilitaria a abertura para incorporar a diversidade e, ao mesmo tempo, seria um instrumental mais efetivo para que o poder público assumisse um papel coordenador”. De acordo com esta abordagem, a autora entende por “padrão de gestão um conjunto de estratégias diferenciadas, dirigidas para a solução de problemas, que devem ser o mais claramente possível identificados e caracterizados”.¹²⁴ Confrontando planejamento e padrão de gestão, Mello diz:

Diferentemente do planejamento, que tende a ter previsões mais de longo prazo, o padrão de gestão visa objetivos de curto e médio prazo; levanta o maior número de alternativas possíveis para o futuro mais remoto e, reconhecendo a grande dose de incerteza, procura deixar uma ampla margem para ações de ajustes; e dá grande peso às prioridades na medida em que elas indicam onde iniciar os cursos de ação no curto prazo.¹²⁵

¹²² Ibid., p. 14.

¹²³ MELLO, G. N. de, 1994, *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, p.78-9.

¹²⁴ Ibid., p. 79.

¹²⁵ Ibid., p. 79.



Vê-se, nos textos de Mello (1994), a preferência por uma proposta de trabalho privilegiando a gestão escolar, voltada para o curto e médio prazo. O padrão de gestão proposto dá novo rumo e condução na formulação e implantação de políticas públicas que devem perpassar o sistema como um todo, muito embora algumas de suas características sejam mais adequadas ao nível regional, local ou da unidade escolar, ajuíza Melo. Assim, avaliar resultados e compensar desigualdades, é capacidade fundamental para a ação do Estado, mas também das escolas; a flexibilidade para a adoção de soluções alternativas, relativas às necessidades básicas da aprendizagem, deve ser proposta pelo poder central, mas é de importância decisiva no nível da escola.¹²⁶

Os estudos e reflexões sobre essa questão acabam por envolver idéias, termos e expressões tais como: administração, gestão, planejamento, padrão de gestão, planejamento escolar, gestão escolar, administração educacional, gestão educacional e outros mais que possam existir. Tais reflexões parecem indicar que administração e planejamento são idéias voltadas para os valores e gestão e padrão de gestão para as técnicas e operacionalizações. Barroso (1995),¹²⁷ estudando a 'administração' e 'gestão', no contexto da reforma do sistema educacional português, após examinar diversas concepções sob esses temas, apresenta-nos um encaminhamento para o problema, a partir da "visão filosófica da administração educacional" defendida por Hodkinson.

Segundo Barroso (1995), para Hodkinson, existem dois níveis de atividade na administração de uma organização: o primeiro tem a ver com o 'processo administrativo' e o segundo, com o 'processo de gestão'. O primeiro nível, o do 'processo administrativo', é essencialmente 'abstrato, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico'. Nele, segundo Barroso, "são definidos os valores da organização, que devem ser traduzidos num projecto ou plano, escrito, de maneira a ser comunicável, sendo em seguida objecto de um processo de persuasão política, pelo qual se passa do campo das 'idéias', para o das 'pessoas'". Continuando, Barroso nos diz que, para Hodkinson, esta é a fase da

¹²⁶ Ibid., p. 80.

¹²⁷ BARROSO, J., 1995. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 8 (1), p. 33-56.



'tomada de decisão política' e desdobra-se em três etapas: "filosofia, planificação e política", respectivamente 'philosophy', 'planning' e 'politics'.¹²⁸

Por sua vez, o 'processo de gestão' é essencialmente 'concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico'. Neste nível, "são mobilizados e organizados os recursos e controlada a sua aplicação aos objetivos definidos". Para Hodgkinson, diz Barroso, esta é a fase da 'execução política', a qual se desdobra em três etapas: "mobilização, gestão e monitorização", respectivamente, 'mobilizing', 'managing' e 'monitoring'.¹²⁹

Hoyle, comentarista de Hodgkinson, também citado por Barroso, considera que essa concepção coloca em evidência a necessidade de articulação entre 'a filosofia da decisão política, por um lado, e a ciência da gestão, por outro', através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as 'idéias' (filosofia e planificação), as 'pessoas' (política e mobilização) e as 'coisas' (gestão e monitorização).¹³⁰

Na apreciação de Barroso, de acordo com essa concepção, o que está em causa não é uma simples "divisão formal e hierárquica entre a tomada de decisão política e a sua operacionalização técnica, mas sim uma visão integrada da administração como acto e como fim, que envolve toda a organização e seus atores". Conclui Barroso: "Mais do que uma imposição de estruturas (definição de órgãos e competência), a concretização destes princípios passa pela adopção de modalidades de gestão estratégica, por formas adequadas de liderança e por processos de integração participativa".¹³¹

Tal concepção de administração de uma organização, pode propiciar condições e argumentos para exame e reflexão das controvérsias que vêm se configurando na esfera da administração e/ou gestão escolar. Do acima exposto, temos que o nível do "processo administrativo", denominado fase da "tomada de decisões", comporta as atividades de planeamento, pois este é o nível da decisão política ("filosofia da decisão política"). O nível do 'processo de gestão', denominado fase da 'execução política', comporta "mobilização, gestão e

¹²⁸ Ibid., p. 47.

¹²⁹ Ibid., p. 47-8.

¹³⁰ Ibid., p. 48.

¹³¹ Ibid., p. 48.

monitorização".¹³² De outro modo, podemos dizer que na esfera da administração escolar, temos atividades de planejamento como dimensão política e como dimensão pedagógica (gestão), esta de "execução política".

De acordo com as palavras de Hoyle, a concepção de Hodgkinson põe em evidência a articulação entre 'filosofia da decisão política' e 'ciência da gestão'. Desta forma, entendemos sem sentido tentativas de exclusão da idéia de planejamento substituindo-a por gestão escolar. À vista de novos paradigmas que servem à Administração Escolar, diz Barroso (1995) que as organizações, enquanto vistas essencialmente como 'construções humanas', entre outras coisas, deixam de ter no consenso a premissa necessária para servir de base à ordem social. E, deste modo, citando Friedberg, continua: podemos dizer "que mais do que gestores (...), o que as escolas precisam é de 'empreendedores sociais', individuais ou coletivos, que sejam promotores da mudança e animadores dos processos que dela decorrem".¹³³

Essa concepção de planejamento e de gestão, no contexto escolar, encontra amparo nas Normas Regimentais Básicas para as escolas da rede estadual, pois sua *Organização Técnico-Administrativa*, conta com um *Núcleo de Direção* conceituado como "o centro executivo do *planejamento*, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar" (grifos nossos). Igualmente, essas mesmas Normas dispõe que "O Plano de Gestão da Escola é o documento que traça o perfil da escola, (...) contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a sua proposta pedagógica".¹³⁴

Do disposto nessas Normas, há a possibilidade do processo de planejamento trabalhar a sua dimensão política, estudando, discutindo, refletindo e decidindo sobre as finalidades da escola pretendida pela comunidade escolar. As opções e ações seriam projetadas no plano de gestão, para execução da decisão política.

¹³² Ibid., p. 47-8.

¹³³ Ibid., p. 51.

¹³⁴ SÃO PAULO (Estado). CEE. Parecer CEE nº 67/98, – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovado em 18/03/98. DOE de 21/03/98, arts. 29 e 62.



CAPÍTULO II
PLANEJAMENTO E METANARRATIVAS

II. A (DES)LEGITIMAÇÃO DO SABER

II. A (DES)LEGITIMAÇÃO DO SABER

No contexto da modernidade/pós-modernidade, apresentaremos o problema do saber científico, privilegiando os termos em que Lyotard o coloca, secundado por estudos realizados por Goergen, e complementado com posicionamentos de outros autores. Procuraremos mostrar a relevância da questão da (des)legitimação do saber científico e suas implicações na área educacional. Todavia, inicialmente, abordaremos o contexto das idéias modernidade e pós-modernidade, tendo em vista que nesta tem origem a “incredulidade em relação às metanarrativas”, argumento de nossa tese.

1. MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

A literatura pós-moderna e as teorias que a contemplam, não nos permitem apreender, de forma coerente, as várias concepções existentes. Contrariamente, temos uma pluralidade de interpretações que, inclusive, muitas vezes são conflitantes entre si. Num primeiro nível de considerações, temos as expressões modernidade, modernismo, pós-modernidade e pós-modernismo, examinadas a seguir.

Modernidade e modernismo. Muitos autores estabelecem distinção entre modernidade e modernismo. Uma delas é significativa, pois entende que, embora o modernismo tenha dado prosseguimento ao impulso da modernidade, ele constitui sobretudo uma reação a aspectos da modernidade.¹ Comparativamente, Kumar (1997) entende “por ‘modernidade’ uma designação abrangente de todas as mudanças - intelectuais, sociais e políticas - que criaram o mundo moderno”. Modernismo seria, por sua vez, “um movimento cultural que surgiu no ocidente em fins do século XIX e, para complicar ainda mais a questão, constitui, em alguns aspectos, uma reação à modernidade”.²

Parece haver um certo consenso entre os filósofos e cientistas sociais de que a modernidade se iniciou com o Iluminismo. Com a metáfora da

¹ KUMAR, K., 1997, *Da Sociedade Pós-Industrial à Sociedade Pós-Moderna*, p. 182.



clareza (Aufklärung, Enlightenment, Ilustración), o Iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir do século XVIII (Século das Luzes) com base na confiança no poder da 'luz natural' ou 'razão', contra todas as formas de obscurantismo. As promessas da razão iluminista, segundo Matos (1993), foram o conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. "Nada deve permanecer velado ou coberto. O conhecimento da natureza se emancipa do mito, e o conhecimento da sociedade deve, também, fundar-se na razão. A razão esclarecida é uma razão emancipada". Matos, valendo-se da resposta de Kant à pergunta: "Que é esclarecimento?", nos diz que, como seres dotados de razão, devemos usá-la, sem a tutela de outrem. É a razão em sua maioridade (Lema de Kant: "ousar saber").³

De acordo com Rouanet (1993), em síntese, "a idéia iluminista propõe estender a *todos os indivíduos* condições concretas de *autonomia*, em todas as esferas" (grifos nossos). Em seguida, apresenta características da idéia iluminista, que transcrevemos: ela é (1) universalista em sua abrangência – ela visa todos os homens, sem limitações de sexo, raça, cultura, nação –, (2) individualizante em seu foco – os sujeitos e os objetos do processo de civilização são indivíduos e não entidades coletivas –, e emancipatória em sua intenção – esses seres humanos individualizados devem aceder à plena autonomia, no triplice registro do (3) pensamento, da (4) política e da (5) economia.⁴

O estágio alcançado pela razão permitiu que, no século XVIII, fosse inaugurado o 'projeto da modernidade'. No centro desse projeto, cuja proposta tinha por objetivo possibilitar ao homem realizar-se racionalmente, livre de misticismo e tiranias, encontramos a razão, o poder e a crença.

Pós-modernidade e pós-modernismo. Segundo Kumar (1997), seja qual for o significado que se possa atribuir à pós-modernidade, sua origem terá alguma coisa em comum com a idéia que se possa fazer da modernidade, que, por

² Ibid., p. 79.

³ MATOS, O. C. F., 1993, *A escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo*, p. 33. KANT, I. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? ("Aufklärung") In: KANT, I., *Textos seletos*. Trad. Raimundo Vier et al. Petrópolis: Vozes, 1974.

⁴ ROUANET, S. P., 1993, *Mal-estar na modernidade*, p. 33.

sua vez, será sempre, ou quase sempre, o pano de fundo dos estudos sobre a pós-modernidade.⁵

No âmbito da pós-modernidade, não cabe distinção comparativa entre pós-modernidade e pós-modernismo, uma vez que não existe uma tradição de uso desses conceitos, sendo até mesmo termos utilizados mais ou menos um pelo outro. Qualquer que seja nosso posicionamento sobre a idéia de pós-modernidade, ele dependerá em boa medida das concepções altamente questionáveis que ela comporta.⁶ Poderíamos usar a idéia de pós-modernidade para o conceito social e político, e pós-modernismo para o seu equivalente cultural.⁷

Tendo origem notadamente na esfera cultural, o conceito de pós-modernismo (ou pós-modernidade) tornou-se abrangente, perpassando um número cada vez maior de áreas da sociedade. Daí falar-se “não só em pintura, arquitetura, literatura e cinema pós-modernos, mas também de filosofia pós-moderna, política, economia, família e até mesmo em pessoa pós-moderna”.⁸

Eagleton, citado por Harvey (1993), diz que o pós-modernismo “assinala a morte das ‘metanarrativas’, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana ‘universal’”. Para esse autor, agora estamos “no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche de totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo”. Quanto à ciência e à filosofia, diz Eagleton que elas “devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mais modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas”.⁹ Por essa concepção constata-se a centralidade da morte das metanarrativas no pensamento pós-moderno.

⁵ KUMAR, K., 1997, *Da Sociedade Pós-Industrial à Sociedade Pós-Moderna*, p. 182.

⁶ Ibid., p. 182-3.

⁷ Ibid., p. 113-4.

⁸ Ibid., p. 123.

⁹ HARVEY, D., 1993, *A condição pós-moderna*, p. 19-20.

No mesmo sentido, na visão de Silva (1993), o pós-modernismo “define-se por idéias gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (a ‘condição pós-moderna’) e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos”. Silva menciona os seguintes pressupostos: “a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção ‘realista’ do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas”.¹⁰

Representantes da pós-modernidade, em sua maioria, afirmam que as sociedades contemporâneas apresentam um reforçado grau de fragmentação, pluralismo e individualismo. Esses aspectos se relacionariam, em parte, com as mudanças na organização do trabalho e na tecnologia, ao declínio da nação-estado e das culturas nacionais dominantes; tem a ver com a vida econômica, política e cultural fortemente influenciada pelos fatos que ocorrem no nível global. Esse fenômeno e seus desdobramentos nos permitem dizer que, se não nos encontramos numa era pós-moderna, vivemos em condições pós-modernas.¹¹

Giroux (1993), mapeando essas condições, apresenta-as como algo que pode caracterizar a denominada era pós-moderna.¹² Libâneo (1997), mesmo não concordando com o pensamento pós-moderno, estuda-o, pois ele “pode ajudar-nos a cobrar o que a modernidade prometeu e não cumpriu”.¹³ Em seus estudos, a partir desse mapeamento de Giroux, sintetiza ele tais características pós-modernas, agrupando-as sob os pontos de vista filosófico, econômico, político e cultural. O resultado dessa síntese, apresentado sinteticamente,¹⁴ reproduzimos em seguida, por caracterizar muito bem a condição pós-moderna. A característica que dá início à descrição da condição pós-moderna corresponde à rejeição a “certas idéias mestras”, conforme veremos a seguir:

1) “Do ponto de vista filosófico (grifos nossos): o pós-modernismo rejeita certas idéias-mestras formuladas no âmbito do Iluminismo e da

¹⁰ SILVA, T. T., da, 1993, Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos, p. 123.

¹¹ Ibid., p. 132.

¹² GIROUX, H. A., 1993, O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional, p. 46-50.

¹³ LIBÂNEO, J. C., 1997, Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola, p. 162.

¹⁴ Ibid., p. 144-5.

tradição filosófica ocidental: a existência de uma natureza humana essencial, a idéia de um destino humano global ou coletivo, a idéia de que os fatos, os acontecimentos, as opiniões, se juntam numa totalidade, a idéia de que se pode ter uma teoria condutora da nossa ação pessoal e coletiva. Em troca dessas categorias universais, haveria ações específicas de sujeitos individuais ou de grupos particulares, existências particulares e locais, diferenças culturais, étnicas, raciais. Não se contaria mais com sistemas teóricos de referência, sejam eles lastreados na ciência, na ideologia ou na religião. Por isso são rejeitadas as teorias totalizantes do marxismo, do hegelianismo, do cristianismo e de outras baseadas em noções de causalidade, em soluções totais que tudo englobam a respeito do destino humano. Os "pós-modernos" também criticam uma elite intelectual que se julga vanguarda dos movimentos sociais, como se fossem donos do destino da sociedade. Em vez desse vanguardismo, argumentam em favor de uma pluralidade de vozes e narrativas, em torno de demandas de novos atores sociais, contemplando suas diferenças culturais, a partir de configurações particulares de espaço, lugar, tempo e poder.

2) *Do ponto de vista econômico* (grifos nossos) há uma desconcentração do capital, com a internacionalização dos mercados; ocorrem transformações técnico-científicas que afetam o processo produtivo e, em consequência, a organização do trabalho, o perfil da força de trabalho, levando à expansão da força de trabalho dedicada ao trabalho não-manual; há uma intelectualização do processo de produção à base de uso mais amplo do conhecimento, da informatização, dos sistemas de comunicação, demandando mão-de-obra mais qualificada.

3) *Do ponto de vista político* (grifos nossos), reduz-se a crença moderna no Estado-Nação, à medida que as forças de produção que conduzem a economia global estão cada vez mais se dispersando através do multinacionalismo das empresas, inclusive fora do bloco das nações industrializadas ocidentais. Há, além disso, uma redução do poder de atração e convicção dos ideais da modernidade relacionados à vida pública, levando a uma atitude de desconfiança à prática política convencional ou mesmo a uma despolitização. Por outro lado, tendem a crescer movimentos particularistas, locais, setorializados, dando à política uma conotação diferenciada.

4) *Do ponto de vista cultural* (grifos nossos), há mudanças nas formas de produção, circulação e consumo da cultura dentro de um remapeamento e uma contestação dos ideais modernistas da racionalidade, da totalidade, da verdade, do progresso, de uma razão universal sobre o lugar do indivíduo na história e na sociedade. Segundo a interpretação de Braudillard, citado por Giroux, os signos substituem a lógica da produção e do conflito de classe. Há uma proliferação de significados, gerando uma sociedade em que imperam as simulações, num mundo de imagens e fantasias eletrônicas. É uma sociedade saturada de mensagens da mídia que não têm correspondência com conteúdos modernos tais como valores humanos, dignidade, luta política, ação do sujeito, ideologia etc. Não há nada que se assemelhe a uma apreensão da essência do real, a uma leitura em profundidade do real. Nada que requeira uma epistemologia que assegure a validade da verdade. Ao contrário, a realidade está na superfície, no espetáculo, nos simulacros, providos por novas fontes de tecnologia e informação".

Esses aspectos da sociedade pós-moderna são comuns a algumas descrições conhecidas da sociedade ocidental contemporânea. Mas o que os diferencia, diz Kumar (1997), é o enfoque pós-moderno que “transcende esses aspectos conhecidos para fazer alegações abrangentes (...) sobre a própria natureza da sociedade e da realidade objetiva”. Faz igualmente afirmações “sobre a nossa maneira de compreender a própria realidade”, passando, segundo Kumar, “da história e da sociologia para questões filosóficas sobre verdade e conhecimento”.¹⁵

Dos aspectos da condição pós-moderna, a idéia que constitui um de seus atributos mais conhecidos e debatidos se expressa na “incredulidade em relação às metanarrativas”, na forma concebida por Lyotard, a qual veremos logo adiante.¹⁶ Segundo Kumar (1997), com essa proposição, a pós-modernidade mostra de onde a teoria recebe seu principal impulso: “não do anúncio de alguma coisa nova, em sentido positivo, mas na rejeição do velho, do passado da modernidade”.¹⁷ Desta forma, por se tratar de uma concepção central da pós-modernidade, e um dos argumentos de nossa tese, será apresentada logo adiante.

2. OS SABERES NARRATIVO E CIENTÍFICO

2.1 INTRODUÇÃO

Nos debates envolvendo modernidade e pós-modernidade, “A condição pós-moderna”, de Lyotard (1989), é obra relevante, pela polêmica que suscitou e suscita, com suas reflexões questionando as “metanarrativas” da modernidade e sua caracterização da ciência “pós-moderna”. Tais metanarrativas, inseparáveis da ciência moderna, apresentam duas grandes versões: a “narrativa da emancipação” do povo (“mais política”) ou do gênero humano (Iluminismo) e a “narrativa da especulação” (“mais filosófica”), que são alvo do descrédito de

¹⁵ KUMAR, K., 1997, op. cit., p. 133.

¹⁶ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 12.

¹⁷ KUMAR, K., 1997, op. cit., p. 143.



Lyotard, ao se apresentarem como narrativas legitimadoras do saber científico.¹⁸ “A incredulidade em relação às metanarrativas”¹⁹ significa que as narrativas não mais fundamentariam, não mais representariam uma interpretação dos acontecimentos que prometiam, no seu conjunto, efetivar o progresso da humanidade. Com sua tese sobre o descrédito das metanarrativas, a sociedade e a ciência são vistas, por Lyotard, como uma complexa rede de jogos de linguagem. Isto tudo acaba por afetar a educação, principalmente sua legitimação, sua fundamentação.

Neste item apresentaremos as principais idéias formuladas por Lyotard e seus interpretes sobre a ciência e o estatuto do saber científico, e sua relevância para a compreensão da questão da legitimidade/deslegitimidade do saber científico e suas implicações na área educacional.

No seu livro, acima mencionado, Lyotard (1989) tem por objeto de estudo “a condição do saber nas sociedades mais desenvolvidas”, no contexto relativo “à crise das narrativas”. Esse filósofo, de forma bem simplificada, considera “que o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas” e é, “sem dúvida, um efeito do progresso das ciências, mas este progresso, por sua vez, presspõe-na”.²⁰ Com essa concepção, Lyotard está querendo nos dizer que a pós-modernidade recusa as metanarrativas, essas narrações que têm por função estabelecer legitimações, ou seja, visões coerentes e integradoras do mundo.²¹ Por isto, Rouanet (1987), interpreta que, para Lyotard, a ciência moderna é inseparável das “metanarrativas legitimadoras”.²²

Sobre esse tema, Kiziltan (1993) refere-se à “desintegração” daqueles “discursos abrangentes que ajudaram a impulsionar o desenvolvimento da sociedade moderna e do conhecimento científico e lhes forneceram a necessária legitimação”.²³ Ainda, segundo esse autor, “o que se perde, por exemplo, de acordo com Lyotard, é a *certeza* de que o desenvolvimento nas artes,

¹⁸ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 68

¹⁹ Ibid., p. 12.

²⁰ Ibid., p. 12.

²¹ Para Rouanet, “a melhor descrição de uma ciência pós-moderna é sem dúvida (essa) de Lyotard”. In: ROUANET, S. P., 1987, *As razões do Iluminismo*, p. 238.

²² ROUANET, S. P., 1987, *As razões do Iluminismo*, p. 238.

na tecnologia, no conhecimento científico, traz vantagens para a humanidade como um todo; o corolário disso é o declínio da confiança ocidental no princípio do ‘progresso geral da humanidade’. A ciência, “envolvida na ‘enfermidade’ da época”, não mais promete solução para isso (grifos nossos).²⁴

Lyotard (1989), para quem “o saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento”²⁵, admite duas espécies de saber humano: o saber científico e o saber narrativo,²⁶ ambos envolvidos em narrativas que, segundo Goergen (1996), “lhe dão um sentido de desenvolvimento, de travessia, do ser humano e da humanidade para um contexto melhor”.²⁷ Enquanto a idéia de desenvolvimento é comum a ambos os saberes, a idéia de legitimação os diferencia. O saber narrativo, enquanto fábulas, no sentido mítico, tem sua legitimidade “num acto original fundador” – a autoridade do próprio narrador.²⁸ Trata-se de uma pragmática narrativa, segundo Lyotard, “imediatamente legitimante”. Por seu lado, a ciência “tem de legitimar as suas regras de jogo”.²⁹

Começaremos resumindo as características dessas duas espécies de saberes concebidas por Lyotard, recorrendo, quando necessário, para o melhor entendimento de seu texto, a análises de outros pensadores. Utilizaremos este estudo para contextualizar o pensamento de Lyotard sobre a legitimação do saber.

2.2 OS SABERES NARRATIVO E CIENTÍFICO

De acordo com Lyotard (1989), a narrativa, forma por excelência do saber tradicional, comporta quatro propriedades: (1) apresenta-se sob a forma de “histórias populares” que têm um papel significativo relativamente às pessoas e instituições sociais, conferindo-lhes legitimidade imediata (“função dos mitos”) “ou

²³ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública, p. 205.

²⁴ Ibid., p. 208.

²⁵ Segundo Lyotard, “O conhecimento seria o conjunto dos enunciados susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos, que denotam ou descrevem objectos, com exclusão de todos os outros enunciados. A ciência seria um subconjunto do conhecimento”, conforme LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 46.

²⁶ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 58-60.

²⁷ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 6.

²⁸ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 32. A respeito, ver Memorando sobre a legitimidade – item 3, p. 57-60.

²⁹ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 54.



representam (as histórias populares) modelos positivos ou negativos (heróis felizes ou infelizes) de integração nas instituições estabelecidas (lendas e contos)”; (2) admite em si uma pluralidade de jogos de linguagem (denotativos, deônticos, interrogativos, avaliativos, etc.); (3) esta propriedade refere-se à transmissão das narrativas: ela é feita por narradores (“Eis a história de...”) cuja autoridade lhes é conferida por terem sido anteriormente auditores.³⁰ Para Lyotard, a tradição das narrativas “é, ao mesmo tempo, a dos critérios que definem uma tripla competência: saber dizer, saber escutar, saber fazer, onde se jogam as relações da comunidade, consigo mesma e com o seu ambiente. O que se transmite com as narrativas é o grupo de regras pragmáticas que constitui o vínculo social”.³¹ Por último, (4) o saber narrativo trata de sua incidência no tempo: independentemente do tempo em que os fatos narrados ocorreram, são eles sempre contemporâneos ao ato de sua narração.³² Em resumo, as narrativas são histórias populares, legitimadoras de pessoas e instituições, transmitidas por narradores no contexto de jogos de linguagem, cujos fatos são contemporâneos ao ato de sua narração, independentemente de quando ocorreram. Elas transmitem regras pragmáticas que constituem o vínculo social.

Quanto ao saber científico, de conformidade com a concepção clássica, Lyotard (1989) caracteriza a pragmática desse saber, distinguindo nele o (1) jogo de investigação e (2) o jogo do ensino. Suas argumentações partem de um enunciado. Começando pelo *jogo da investigação*, Lyotard coloca este enunciado: “Copérnico declara que a trajetória dos planetas é circular”. Esta proposição, verdadeira ou falsa, comporta o destinador, o destinatário e o referente, como “lugares pragmáticos que ela põe em jogo”, num “grupo de tensões”, que comportam “gêneros de prescrições que regulam a aceitabilidade do enunciado enquanto ‘de ciência’”.³³

Segundo Lyotard (1989), “pressupõe-se que o destinador diz a verdade a propósito do referente – a trajetória dos planetas”. E mais, que ele é supostamente capaz de provar o que diz, assim como de refutar enunciados

³⁰ Ibid., p. 46, 49-51.

³¹ Ibid., p. 52.

³² Ibid., p. 52.

³³ LYOTARD, J-F., 1989, op. cit., p. 55-6.

contrários ou contraditórios sobre o mesmo referente. Por seu lado, o destinatário, validamente, pode aceitar ou recusar o enunciado. Isto implica que o destinatário é um destinador em potencial, pois, ao formular sua aceitação ou recusa, fica sujeito à dupla exigência de provar ou refutar, como o destinador atual, Copérnico. Por último, o referente (a trajetória dos planetas) “é supostamente ‘expresso’ pelo enunciado de uma maneira conforme aquilo que ele é”. “Mas”, continua Lyotard, “como não se pode saber o que ele é senão por enunciados da mesma ordem que a de Copérnico, a regra de adequação é problemática: o que digo é verdade porque o provo; mas o que é que prova que a minha prova é verdadeira?”.³⁴

De acordo com Lyotard (1989), a solução científica consiste numa dupla regra. A primeira é do tipo judiciário: “é referente o que no debate pode servir de matéria de prova, de peça de convicção. Não se trata de: posso provar porque a realidade é como a digo, mas: na medida em que posso provar, é permitido pensar que a realidade é como a digo”. A segunda regra é de ordem metafísica, quer dizer, o mesmo referente não pode fornecer uma pluralidade de provas contraditórias ou inconsistentes, conclui Lyotard.³⁵ Este autor diz que “esta dupla regra sustenta o que a ciência do século XIX denomina verificação e a do século XX falsificação. Ela permite dar ao debate dos parceiros, destinador e destinatário, o horizonte do consenso. Nem todo consenso é índice de verdade; mas supõe-se que a verdade de um enunciado não pode deixar de suscitar o consenso”.³⁶

Complementando a pragmática do saber científico, Lyotard (1989) diz que o *jogo da investigação* exige o *jogo do ensino* como complemento necessário, pois “o cientista precisa de um destinatário que possa, por sua vez, ser um destinador, ou seja, um parceiro”. Se assim não for, a verificação do enunciado torna-se impossível pela falta de um debate contraditório, “que a não renovação das competências acabaria por tornar impossível. E não é apenas a verdade do seu enunciado, mas a sua própria competência que está em jogo neste debate (...)”. Desta forma, “a verdade do enunciado e a competência do enunciador estão, portanto, submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência.

³⁴ Ibid., p. 55-6.

³⁵ Ibid., p. 56.



É pois necessário formar os iguais". E, finaliza Lyotard, dizendo que "a didática assegura esta reprodução".³⁷

Relativamente ao saber científico, Goergen (1996), em seu estudo envolvendo a teoria de Lyotard, chama atenção para o fato de que tal saber tornou-se restrito a "alguns grupos profissionais e instituições com códigos lingüísticos herméticos, inacessíveis à maioria da população..." Observa, ainda, que grande parte do saber, que garante a manutenção e o desenvolvimento do sistema social, "dispensa a participação dos cidadãos", sendo importante "apenas para os grupos que decidem".³⁸

2.3 PROPRIEDADES DO SABER CIENTÍFICO

Comparando as pragmáticas do saber narrativo e do saber científico moderno, Lyotard (1989) aponta as seguintes propriedades deste último saber, sintetizadas a seguir:³⁹

1. O saber científico exige o isolamento de um jogo de linguagem, o denotativo, e a exclusão dos outros. O critério de aceitabilidade de um enunciado é o seu valor de verdade. Outros tipos enunciados são usados como peças de argumentação. Será sábio quem puder proferir um enunciado verdadeiro acerca de um referente.

2. O saber científico encontra-se, assim, isolado dos outros jogos de linguagem, cuja combinação forma o vínculo social. Contrariamente ao saber narrativo, não é imediatamente compartilhado pelos cidadãos. Mas é um componente indireto do saber narrativo, pois ele se torna uma profissão "e dá lugar a instituições e porque, nas sociedades modernas, os jogos de linguagem se reagrupam sob a forma de instituições animadas por parceiros qualificados, os profissionais".

³⁶ Ibid., p. 56.

³⁷ Ibid., p. 57.

³⁸ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 8.

³⁹ LYOTARD, J-F., 1989, op. cit., p. 58-9



3. No seio do jogo da investigação, a competência requerida incide apenas sobre o lugar do enunciador. Do destinatário não é exigida uma competência particular. O referente não tem qualquer competência.

4. Um enunciado de ciência não retira nenhuma validade daquilo com que está relacionado.

5. O jogo da ciência implica, portanto, uma temporalidade diacrônica, ou seja, uma memória e um projeto.

A partir das propriedades de ambos os saberes, Lyotard (1989) destaca que eles são formados de conjuntos de enunciados, que são “lances” feitos pelos jogadores no quadro das regras gerais, sendo estas específicas para cada saber. Por sua vez, os “lances” julgados bons em dois jogos diferentes não podem ser do mesmo gênero, salvo por acidente. Os critérios de julgamentos pertinentes não são os mesmos em ambos os saberes.⁴⁰

Configurados esses saberes, Lyotard (1989) aborda a questão da legitimação do saber. Segundo ele, o saber narrativo não valoriza a questão de sua própria legitimação: “Ele dá crédito a si mesmo pela pragmática da sua transmissão sem recorrer à argumentação e à administração de provas”. E é por isto que ele, sem intolerância, toma o discurso científico, “antes de mais nada, como uma variedade na família das culturas narrativas”. Por outro lado, o saber científico é intolerante em relação ao saber narrativo. Interrogando os enunciados narrativos, o cientista constata que eles nunca estão submetidos à argumentação e à prova. E, assim, classifica-os como selvagens, primitivos, subdesenvolvidos, atrasados, alienados, feitos de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorâncias, de ideologias. Para o cientista, “as narrativas são fábulas, mitos, lendas, bons para as mulheres e as crianças”. Pode-se concluir com Lyotard que “essa relação desigual é um efeito das regras próprias de cada jogo”. E, reconhecendo-se o conteúdo do saber científico, pode-se constatar que ele se distingue de todos os outros saberes, ou seja: “ele é comandado pela exigência de legitimação”.⁴¹ Quer dizer, a ciência precisa provar e argumentar para legitimar-se, tema este desenvolvido a seguir.

⁴⁰ Ibid., p. 60.

⁴¹ Ibid., p. 61.

3. A (DES)LEGITIMAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO

A ciência que, diz Lyotard (1989), procura o verdadeiro, “tem de legitimar as suas regras de jogo”.⁴² Isto quer dizer, no entender de Goergen (1996), que a ciência “deve legitimar as suas regras e nelas enquadrar cuidadosamente suas proposições. Apenas o saber que respeita as regras reconhecidas pela comunidade científica como legítimas é aceito como verdadeiro”.⁴³ Por isso, a ciência, conforme Lyotard, “mantém sobre o seu próprio estatuto um discurso de legitimação, a que se chamou ‘filosofia’”.⁴⁴ De acordo com Rouanet (1987), “o papel da filosofia era precisamente o de fornecer essas legitimações”. Segundo Foucault, citado por Rouanet, foi Kant que, “em seu ensaio de 1784 – ‘O que é o iluminismo?’ – iniciou um discurso da filosofia como discurso da modernidade”.⁴⁵

Como legitimadoras, e inseparáveis do saber científico, moderno, Lyotard (1989) apresenta as metanarrativas, cujas duas grandes versões são a “narrativa da emancipação” do povo (“mais política”) ou do gênero humano (Iluminismo) e a “narrativa da especulação” (“mais filosófica”). Estas duas grandes narrativas são legitimadoras do saber e de suas instituições modernos.⁴⁶ A respeito disso, afirma Rouanet (1987) que a ciência “é legítima porque serve aos fins emancipatórios do homem, ou porque tem um lugar definido por um discurso de nível mais alto, o da filosofia especulativa”.⁴⁷

Para Lyotard (1993b), a idéia de emancipação da humanidade, elaborada no final do século XVIII, na filosofia das Luzes e na Revolução Francesa, governa o pensamento e a ação dos séculos XIX e XX. Ele apresenta essa Idéia de emancipação da humanidade nos seguintes termos:

O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará apenas homens felizes, mas, nomeadamente graças à escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino.⁴⁸

⁴² Ibid., p. 11.

⁴³ GOERGEN, P. L., 1996, op. cit., p. 7.

⁴⁴ LYOTARD, J-F., 1989, op. cit., p. 11.

⁴⁵ ROUANET, S. P., 1987, *As razões do iluminismo*, p. 239.

⁴⁶ LYOTARD, J-F., 1989, op. cit., p. 68

⁴⁷ ROUANET, S. P., 1987, op. cit., p. 238.

⁴⁸ LYOTARD, J-F, 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 101.

De acordo com Lyotard (1989), a narrativa da emancipação “tem a humanidade, enquanto heroína da liberdade, como sujeito. Todos os povos têm direito à ciência. Se o sujeito social não é já o sujeito do saber científico, é porque foi impedido pelos sacerdotes e pelos tiranos. O direito à ciência deve ser reconquistado”.⁴⁹ Com a outra grande versão, a narrativa da especulação, de acordo com o mesmo Lyotard, “a relação entre a ciência, a nação e o estado dá lugar a uma elaboração completamente diferente”. Aqui, “o sujeito do saber não é o povo, mas o espírito especulativo”. Ele não se encarna num estado, mas num sistema; o jogo da linguagem da legitimação não é político-estatal, mas filosófico.⁵⁰ Daí porque, conforme Rouanet (1987), já citado, “o papel da filosofia era precisamente o de fornecer essas legitimações”.⁵¹

Quando se recorre explicitamente a esta ou àquela grande narrativa (dialética do Espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza), “decide-se chamar ‘moderna’, segundo Lyotard (1989), “a ciência que a elas se refere para se legitimar”.⁵² Exemplificando, cita: “na narrativa das luzes, o herói do saber trabalha para uma boa finalidade ético-política, a paz universal”.⁵³

3.1 AS METANARRATIVAS

Vejamos, porém, mais de perto, essa questão da legitimação. Nos termos em que Lyotard (1993b) a problematiza, as metanarrativas “têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar”.⁵⁴ Lyotard (1997), ao comentar o esforço de Nietzsche para emancipar o pensamento daquilo que chamou de metafísica, declara que esse processo

⁴⁹ LYOTARD, J-F., 1989, op. cit., p. 68.

⁵⁰ Ibid., p. 71.

⁵¹ ROUANET, S. P., 1987, op. cit., p. 239.

⁵² Em carta *Para Samuel Cassin*, de 6/2/84, Lyotard, em *O pós-explicado.....*, 1993, p.31, diz que as ‘metanarrativas’ de que se trata em *A condição Pós-Moderna* “são aquelas que marcaram a modernidade: emancipação progressiva da razão e da liberdade, emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho (fonte do valor alienado no capitalismo), enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista, e até, se considerando o próprio cristianismo na modernidade (opondo-se, neste caso, ao classicismo antigo), salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa crítica do amor mártir. A filosofia de Hegel totaliza todas estas narrativas, e neste sentido concentra em si a modernidade especulativa.”

⁵³ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p 11-12.

legitimador procura estabelecer a possibilidade de um estar 'de acordo com', ou seja, o princípio "segundo o qual o único propósito dos seres humanos é o de descobrir o fundamento que lhes permita falar de acordo com a verdade e agir de acordo com o bem e o justo".⁵⁵

Do outro lado dessa questão, temos o pensamento nietzshiano o qual tem, justamente por tema central, o não existir nada "de acordo com", porque "nada existe que seja princípio primeiro ou original, (...). Qualquer discurso, inclusive o científico ou o filosófico, é apenas uma perspectiva, uma *Weltanschauung*", escreve Lyotard.⁵⁶ Em que consiste o estar "de acordo com"?

Vimos que as metanarrativas são legitimadoras do poder e do saber.⁵⁷ E sua legitimidade está, não num ato fundador (narrativas), "mas num futuro que deverá efectuar-se, ou seja, numa idéia a realizar" (idéia "de liberdade, de 'luz', de socialismo, etc."). De acordo com Lyotard (1993b), a idéia de realizar tem valor legitimante porque é universal, porque orienta toda atividade humana. Esta idéia "dá à modernidade seu modo característico: o *projeto*, ou seja, a vontade orientada para um objectivo".⁵⁸ Aqui podemos situar o sentido original de projeto, projeto político, projeto político-pedagógico, projeto de escola, ou seja, projeto de uma idéia a realizar-se, que deve estar "de acordo com".

Para Kumar (1997), as 'metanarrativas', ou 'narrativas empolgantes', referem-se aos "grandes esquemas histórico-filosóficos de progresso e perfectibilidade elaborados pela era moderna".⁵⁹ Para ele, parece não haver dúvida de que boa parte do interesse das metanarrativas da modernidade dependia de sua associação à ciência, que se interessa pela verdade e alegações de verdade, e ao método científico. E Mais: "o avanço da razão e da liberdade foi associado ao progresso da ciência moderna. A ciência era simultaneamente uma maneira de compreender o mundo e transformá-lo". E é justamente sob a

⁵⁴ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 31.

⁵⁵ LYOTARD, J-F., 1997, *O inumano - considerações sobre o tempo*, p. 37.

⁵⁶ Ibid., p. 37.

⁵⁷ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, Carta para Samuel Cassin, p. 31.

⁵⁸ Ibid., Carta para Alexandre Demoule, p. 63.

⁵⁹ KUMAR, K., 1997, *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p. 145.

perspectiva da crise na ciência que se pode, em boa parte, explicar a atração exercida pela teoria pós-moderna hoje.⁶⁰

Antes de adentrarmos no tema do esgotamento das metanarrativas, lembramos autores, como Rounet (1987) que, tratando da ciência moderna, escreveu que ela “é legítima porque serve aos fins emancipatórios do homem, ou porque tem um lugar definido no sistema enciclopédico dos conhecimentos, tal como definido por um discurso de nível mais alto, o da filosofia especulativa”.⁶¹ Igualmente, Martelli (1995) afirma categoricamente que as “as metanarrativas são fontes de legitimação”.⁶² E, por último, segundo Silva (1995), entre outros, as metanarrativas (da ciência, da religião, da política) representam tentativas de ordenação, classificação, controle e organização do fluxo e complexidade do mundo e da vida social.⁶³

3.2 O ESGOTAMENTO DAS METANARRATIVAS

A argumentação de Lyotard é radical. Diante do posicionamento de Habermas (projeto moderno inacabado), em Carta para Samuel Cassin, Lyotard (1993b) reitera seu argumento (a expressão é “meu argumento”) “de que o projeto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, ‘liquidado’”. E justifica afirmando que há diversas formas de destruição, diversos nomes que a simbolizam. “ ‘Auschwitz’ pode ser considerado como um nome paradigmático para o ‘inacabamento’ trágico da modernidade”.⁶⁴

O exemplo do movimento operário é citado como enfraquecimento da metanarrativa. De acordo com Lyotard (1993b), o internacionalismo do movimento operário, de princípio, “significava exactamente que a luta de classe não receberia a sua legitimidade da tradição popular ou operária local, mas de uma idéia a realizar, a do trabalhador emancipado da condição proletária”.⁶⁵

⁶⁰ Ibid., p. 143.

⁶¹ ROUANET, S. P., 1992, *As razões do iluminismo*, p. 238.

⁶² MARTELLI, S., 1995, *A religião na sociedade pós-moderna*, p. 439.

⁶³ SILVA, T. T. da, 1995, O projeto educacional moderno: identidade terminal?, p. 248.

⁶⁴ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 32.

⁶⁵ Ibid., p. 48.

Outra maneira de “destruir o projeto moderno, dando ar de o realizar”, diz Lyotard em entrevista a Kechikian (1993), é “a vitória da tecnociência capitalista sobre os outros candidatos à finalidade universal da história humana.(...)”. Isto porque “o domínio do sujeito sobre os objetos obtido pelas ciências e pelas tecnologias contemporâneas não se faz acompanhar nem por mais liberdade, nem por mais educação pública, nem por mais riqueza melhor distribuída”. Nessa mesma entrevista, diz Lyotard:

Quanto às tecnociências, o seu desenvolvimento deveria libertar a humanidade de um certo número de males. Quem ousaria pretender hoje, sem rir, que elas visam a libertação do homem? Temos a impressão de que elas mesmas se ‘autopropulsionam’ sem nenhuma consideração pelas necessidades reais da sociedade. Um facto característico é o de já não se falar de progresso, mas de ‘desenvolvimento’ das ciências e das técnicas. É grave. Isto significa que já não sabemos para que fim ele tende.⁶⁶

Esse domínio, diz Lyotard (1993b) , “faz-se acompanhar por mais segurança nos fatos. Mas só aceita o êxito como critério de juízo. Ora não pode dizer o que é o êxito, nem porque é bom, justo, verdadeiro, visto que o êxito constata-se, como uma sanção cuja lei se ignora. Não cumpre, portanto, o projeto de realização da universalidade, mas, pelo contrário, acelera o processo de deslegitimação”.⁶⁷

A questão das metanarrativas é considerada, também, por outros pensadores e, entre nós, por educadores preocupados com seus efeitos negativos sobre a educação. Nesse sentido, Silva (1995) descreve que “a própria idéia de fundação última é questionada e vista como produto de lutas em torno da verdade”. Conseqüentemente, rolam por terra não só a “possibilidade fundacional”, mas também, segundo esse autor, “o domínio das chamadas grandes narrativas ou narrativas mestras, as explicações globais e totalizantes sobre o mundo e a sociedade”.⁶⁸ Todavia, segundo esse autor, e aqui está a argumentação pós-moderna, sobretudo de Lyotard, as metanarrativas acabam, freqüentemente, fundamentando a opressão, a dominação, a supressão e a exclusão, contrariamente aos próprios ideais proclamados pela modernidade. As

⁶⁶ KECHIKIAN, A., 1993, *Os filósofos e a educação*, p. 49-50,

⁶⁷ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 32.

⁶⁸ SILVA, T. T. da, 1995, *O projeto educacional moderno: identidade terminal?*, p. 248.



metanarrativas deixam de ser desinteressadas e neutras (o reino da verdade) e tornam-se instrumentos do poder, construções com interesses localizados. Concluindo esse pensamento, Silva diz que as metanarrativas são, dessa forma, “colocadas no incômodo contexto da política e do poder e retiradas do confortável domínio da epistemologia”.⁶⁹

Diz Silva (1994) que as metanarrativas, em sua ambição universalizante, “parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade”.⁷⁰ Nesse sentido, diz Kiziltan (1993), perde-se a *certeza* de que o desenvolvimento (nas artes, na tecnologia, no conhecimento científico) traz vantagens para a humanidade como um todo; perde-se a confiança no progresso geral da humanidade. A ciência, enferma, não promete solução para o que está acontecendo.⁷¹ E Mais! Silva, na esteira do pensamento de Lyotard, escreve que “as metanarrativas políticas têm revelado uma tendência a produzir regimes totalitários e ditatoriais. O apego a certas metanarrativas tem servido apenas de justificação para que certos grupos conservem outros sob pressão”.⁷² E podemos arrematar com Lyotard: “Nem o liberalismo, econômico ou político, nem os diversos marxismos saem destes dois séculos sangrentos sem incorrerem na acusação de crime contra a humanidade”.⁷³

De acordo com Giroux (1993), outro exemplo, as metanarrativas são consideradas fundacionais, no sentido de que “dão à história, à sociedade, à natureza e às relações humanas um significado último e não-problemático”.⁷⁴ Ainda, segundo esse mesmo autor, a crítica pós-moderna da totalidade também inclui a rejeição das “asserções fundamentalistas que se travestem de um apelo à ciência, à objetividade, à neutralidade e ao desinteresse acadêmico”. Tais asserções de validade são vistas com “suspeita e ceticismo” e tidas como expressões ideológicas de discursos particulares interesseiros e legitimadores de

⁶⁹ Ibid., p. 248.

⁷⁰ SILVA, T. T. da, 1994, O adeus às metanarrativas educacionais, p. 256-7.

⁷¹ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, Condições pós-modernas: repensando a educação pública, p. 208.

⁷² SILVA, T. T. da. 1994, O adeus às ..., op. cit., p. 256-7.

⁷³ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 95.

⁷⁴ GIROUX, H. A., 1993, O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional, p. 53.

relações de poder historicamente específicas. Neste caso, Giroux exemplifica com o marxismo, o cristianismo e qualquer outra filosofia da história fundamentada em causalidades e soluções globais a respeito do destino humano.⁷⁵

Na interpretação de Giroux (1993), o pós-modernismo rejeita “aqueles aspectos do Iluminismo e da tradição filosófica ocidental que se baseiam em narrativas mestras”. Tais narrativas, segundo Hebdige, citado por Giroux, “(...) ‘tratam de um Sujeito transcendental, definem uma natureza humana essencial e prescrevem um destino humano global ou objetivos humanos coletivos’ ”.⁷⁶

Por outro lado, Giroux (1993) observa que, rejeitando-se todas as noções de totalidade, pode-se correr o risco de só poder contar com teorias particularistas que não têm como explicar as muitas e variadas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos. Em outras palavras, diz Giroux, é preciso que se preserve “uma noção de totalidade que privilegia formas de análise nas quais seja possível tornar visíveis aquelas mediações, inter-relações e interdependências que dão forma e poder aos sistemas sociais e políticos mais amplos”.⁷⁷

McLaren (1997), de modo geral, está de acordo com Lyotard quanto à rejeição ou a uma denúncia das “fundações epistêmicas do modernismo ou metanarrativas, ou ainda, da destituição da autoridade da ciência positiva que essencializa as diferenças entre o que parece ser identidades autoconstituídas”.⁷⁸

Kumar (1997) acrescenta que a queda do comunismo debilitou ainda mais a credibilidade nas grandes narrativas. Mas não é só. A própria modernização e a industrialização, bem como a idéia de progresso, tão cara à modernidade, estariam sob ataque cerrado. Dentre os motivos dessa situação, sobressai como principal a disseminação da consciência ecológica, que lança “uma mortalha sombria sobre todas as teorias de progresso que têm por base maior industrialização”. Os próprios cientistas “questionam agora a aplicação em massa da ciência ao mundo”, como igualmente questionam o “próprio *status* da ciência como método privilegiado de compreensão”. Nesse contexto de

⁷⁵ Ibid, p. 52.

⁷⁶ Ibid., p. 51.

⁷⁷ Ibid., p. 53.

⁷⁸ MCLAREN, P., 1997, *Multiculturalismo crítico*, p. 61.

questionamento e 'indeterminação', "a ciência em si parece sujeita à mesma subjetividade e relativismo característicos de todas as narrativas".⁷⁹ Essa interpretação corresponde às palavras de Lyotard (1989): "(...) a ciência joga o seu próprio jogo e não pode legitimar os outros jogos de linguagem."⁸⁰ Ou seja, o jogo da ciência...é posto no mesmo plano que os demais.⁸¹

No entanto, se os autores pós-modernistas têm razão, agora essas teorias e políticas são palavras, vazias, incapazes de "inspirar compromisso ou ação".⁸² No entender de Kumar (1997), "a filosofia, seja sob a forma do anti-historicismo de Popper ou do desconstrucionismo de Derrida, solapou as pretensões da maioria das teorias sociais de serem explicações objetivas, científicas do mundo". Já a política, diante do fracasso dos regimes comunistas e de outras experiências, "explicitamente ideológicas de reconstrução social", teve abalada "a confiança em sua capacidade de reformar o mundo". Neste sentido, diz Kumar:

Os pós-modernistas podem sustentar seu argumento mencionando um desencanto e desencanto gerais com a política, tanto nas novas democracias da Europa Oriental quanto nas democracias mais antigas do Ocidente. Esse fato sugere um retraimento e um ceticismo consonantes com a desmoralização das 'grandes narrativas'.⁸³

De acordo com Kiziltan (1993), "Lyotard argumenta que a 'grande metanarrativa perdeu sua credibilidade, independentemente do modo de unificação que utiliza, independentemente de ser uma narrativa especulativa ou uma narrativa de emancipação'; argumenta ainda mais que a Idéia de emancipação "tem se manifestado em cinco metanarrativas principais sob diferentes modos de unificação. Essas narrativas são: o cristianismo, o *Aufklärung* (iluminismo), a realização da idéia universal (Hegel), o marxismo e o capitalismo".⁸⁴ Aqui, ainda seguindo o entendimento de Kiziltan, isso, em termos

⁷⁹ KUMAR, K., 1997, *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p. 144.

⁸⁰ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 83.

⁸¹ KUMAR, K., 1997, op. cit., p. 144.

⁸² Ibid., p.221.

⁸³ Ibid., p.145.

⁸⁴ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública. In: SILVA, T. T. da (Org.) (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p. 214 e 229 (nota 32. Nela Kiziltan cita J.-F. Lyotard, 'Missive sur L'Histoire Universelle').



simples, significa que “a sociedade contemporânea enfrenta a deslegitimação do conhecimento (moderno) e seus conseqüentes conceitos de ‘público’ e de ‘progresso’. A explicação para esse problema consiste, para Lyotard, diz Kiziltan, em localizar ‘as sementes da legitimação’ no interior das narrativas da emancipação e da razão especulativa e, em última instância, no interior da pragmática do conhecimento científico”.⁸⁵

Lyotard (1993b) vê nessas “narrativas matéria para litígio e mesmo para diferendo”. Mas esta perspectiva é significativa:“(...) todos situam os dados (...) no curso de uma história cujo termo, mesmo permanecendo inatingível, se chama liberdade universal, absolvição da humanidade inteira”.⁸⁶

Segundo Lyotard (1993b), todas as correntes políticas dos últimos séculos têm aí a sua origem, exceto a reação tradicional e o nazismo. Diz Lyotard que entre os liberais, os marxismos, os anarquismos, o radicalismo da III República e os socialismos, “...as divergências, mesmo violentas, pesam pouco relativamente à unanimidade que reina quanto ao fim a atingir. A promessa de liberdade é para todos o horizonte do progresso e a sua legitimação. Todos levam, ou pensam levar, a uma humanidade transparente a si própria, a uma cidadania mundial”.⁸⁷

Para Lyotard (1993b), embora essas idéias estejam em declínio na opinião geral dos países chamados desenvolvidos, “a classe política continua a discursar de acordo com a retórica da emancipação”. No entanto, esses políticos não conseguem cicatrizar as feridas abertas pelo ideal ‘moderno’ nestes dois últimos séculos de história.⁸⁸ Diz Lyotard (1997) que

Não foi a ausência de progresso, mas pelo contrário o desenvolvimento tecnocientífico, artístico, econômico e político que tornou possível as guerras totais, os totalitarismos, o afastamento crescente entre a riqueza do Norte e a pobreza do Sul, o desemprego e os ‘novos pobres’, a desculturação geral com a crise da escola, ou seja, da transmissão do saber, e o isolamento das vanguardas artísticas (e agora, durante algum tempo, a sua renegação). Podemos dar nomes a todas essas feridas.⁸⁹

⁸⁵ KIZILTAN, M. Ü et al., 1993, op. cit., p. 214.

⁸⁶ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 39.

⁸⁷ Ibid., p. 101.

⁸⁸ Ibid., p. 102.

⁸⁹ Ibid., p. 102.

Esse declínio do 'projeto moderno', no entanto, diz Lyotard (1993b), não é uma decadência, já que "é acompanhado pelo desenvolvimento quase exponencial da tecnociência". E continua dizendo que "não há, e não haverá mais, perda e recuo nos saberes e nos 'saber-fazer', a não ser que seja para destruir a humanidade. É uma situação original na história". Nunca a busca, na descoberta científica ou técnica, teve origem nas necessidades humanas. Foi sempre movida independentemente do que os homens podem pensar ser o desejável, o proveitoso, o confortável. O desejo de saber-fazer e de saber é incomensurável. Lyotard repara que "a humanidade sempre esteve atrasada relativamente às capacidades de compreender, as 'idéias', e de agir, 'os meios', que resultam das invenções, das descobertas, das pesquisas e dos acasos".⁹⁰

Numa apreciação geral de tudo isso, Kumar (1997) diz que a visão política subjacente é, "como em grande parte dos trabalhos de Lyotard", muito vaga. "Ela se esforça para chegar a uma idéia de 'comunidade aberta', baseada, entre outras coisas, no 'contrato temporário'", adotado atualmente e que, na prática, está 'superando instituições permanentes nos domínios emocional, sexual, cultural, familiar e internacional, bem como nos assuntos políticos'. Esta alternativa, "eco de pós-fordismo", "deixa espaço para explorações e insegurança, e não só para flexibilidade e liberdade. Mas, para ele (Lyotard), sugere as formas que o futuro assumirá".⁹¹ As conclusões de Kumar seguem nos seguintes termos:

Nada mais de organizações e instituições permanentes, encaixadas na estrutura rígida da nação-estado. Nada mais de ideologias 'totalizadoras', estabelecendo metas distantes dentro do conceito de esquemas pseudocientíficos para o futuro. Em vez disso, uma rede de comunidades frouxamente ligadas, inventando suas próprias formas de vida e descobrindo meios próprios para expressá-las. Nada de sistemas sociais governados por metalinguagens, mas 'a 'atomização' do social e sua transformação em redes flexíveis de jogos de linguagens' (Lyotard: 17). Nada de 'leis' científicas de sociedade, mas costumes e práticas locais; não 'legisladores', mas 'intérpretes' da cultura, que procuram tornar as comunidades mutuamente inteligíveis (...).⁹²

Todavia, esse abandono, o abandono das grandes narrativas, abre o caminho para "o livre intercâmbio" de 'narrativas modestas' (**petits récits**), as

⁹⁰ Ibid., p. 102-3.

⁹¹ KUMAR, K., 1997, op. cit., 147.

quais são, para Lyotard, o material da 'invenção imaginativa', tanto na ciência quanto na vida social. As "narrativas modestas", diz Kumar (1997):

São formas de conhecimento 'consuetudinário' ou 'local' com a contextualidade, a impermanência e as limitações que isso sugere (cf. Geertz, 1983, citado por Kumar). As narrativas modestas - como, na verdade, todas as narrativas privadas de suas pretensões científicas - não dependem de validação externa, objetiva, mas são internas às comunidades nas quais surgem. Elas determinam seus próprios critérios de competência e definem o que tem o direito de ser dito e feito - isto é, são autolegitimadoras. Ao contrário das alegações científicas das grandes narrativas, que são baseadas em universos homólogos, as modestas são 'paralógicas', o que significa que elas aceitam o que, de acordo com cânones da lógica científica, seria denominado de falso raciocínio e argumentos ilógicos. Demonstram 'sensibilidade às diferenças' e disposição de 'tolerar o incomensurável'.⁹³

Ainda, segundo Kumar (1997), Rorty,⁹⁴ como Lyotard, aceita 'a morte das metanarrativas', mas no rastro de Habermas e dos modernistas, "argumenta que, ainda assim, não precisamos nem devemos renunciar ao engajamento político".⁹⁵ Rorty está de acordo com Lyotard quanto à inexistência de uma 'narrativa de emancipação' "abstrata e universal, que se possa discernir no projeto da modernidade". No entanto, se um determinado tipo de emancipação emergiu no curso da modernização, "isso aconteceu devido a 'narrativas' morais e políticas locais e particulares no Ocidente, que geraram a democracia liberal", sem que nenhum conceito supra-histórico de 'razão' necessite ser invocado para a compreensão desse resultado. Embora concorde com o abandono das metanarrativas, Rorty, mencionado por Kumar, acha que devemos 'continuar a recontar narrativas edificantes de primeira classe'.⁹⁶

⁹² Ibid., p. 147.

⁹³ Ibid., p. 146.

⁹⁴ "Ele, Rorty, é freqüentemente considerado posmodernista e não parece se incomodar muito com esse rótulo. Sua postura é mais interessante por tentar seguir um caminho entre modernistas e posmodernistas". CF. KUMAR, K., 1997, op. cit., p.188-9.

⁹⁵ KUMAR, K., 1997, op. cit., p. 188-9.

⁹⁶ Ibid., p. 189.



3.3 A NATUREZA DO VÍNCULO SOCIAL

Vejamos, neste item, as metanarrativas no contexto social. Nas representações que tradicionalmente se fazem da sociedade, Lyotard (1989) vê que esta é, de modo geral, representada por dois modelos, os quais subsistem à maior parte das explicações sobre ela: um deles representa-a como um todo funcional, um sistema; o outro, divide-a em duas, a luta de classes. Enquanto abordagem sistêmica, sua verdadeira finalidade “é a otimização da relação global dos *inputs* com os seus *outputs*, ou seja, a sua performatividade”.⁹⁷ Continua Lyotard:

Mesmo quando as suas regras mudam e se produzem inovações, mesmo se os seus disfuncionamentos, como as greves, as crises, o desemprego ou as revoluções políticas, podem fazer crer numa alternativa e fazer surgir esperanças, isso não passa de reajustamentos internos e o seu resultado não pode ser senão o melhoramento da ‘vida’ do sistema, sendo a entropia, ou seja, o declínio, a única alternativa a este aperfeiçoamento das *performances*.

A representação da sociedade, dividida em classes, comporta outra “idéia da função do saber que nela se pode produzir e se pode adquirir”. Não constituindo ainda um todo integrado, a sociedade é dominada pelo “princípio da contestação”, da oposição. O saber respectivo corresponderia às abordagens do saber crítico, ou reflexivo, ou hermenêutico.⁹⁸

De acordo com Lyotard (1989), diante dessas representações, o principal papel do saber é o de um elemento indispensável ao funcionamento da sociedade, quando se decidiu que esta é uma grande máquina. “Inversamente”, diz ele, “só se pode contar com a sua função crítica e desejar orientar-lhe o desenvolvimento e a difusão nesse sentido, quando se decidiu que ela não constitui um todo integrado e que permanece dominada por um princípio de contestação”.⁹⁹ Sinteticamente, a alternativa parece ser clara: “homogeneidade ou

⁹⁷ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 32-3.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 37-8

⁹⁹ *Ibid.*, p. 37.



dualidade intrínsecas do social, funcionalismo ou criticismo do saber – mas a decisão difícil de tomar, ou arbitrária”, afirma Lyotard.¹⁰⁰

Daí, distinguir-se duas espécies de saber: um, positivista, “que se presta a tornar-se uma força produtiva indispensável ao sistema; outro, crítico, ou reflexivo, ou hermenêutico, que, interrogando-se directa ou indirectamente sobre os valores ou as finalidades, obstaculiza qualquer ‘recuperação’ “. ¹⁰¹

Declarando-se não seguir essa solução de partilha da representação social, pois nem o pensamento sistêmico nem o pensamento por oposições “correspondem ao modos mais vivazes do saber pós-moderno”, Lyotard (1989) começa por identificar que, face o desenvolvimento atual da ciência e da tecnologia, as formas tradicionais de regulação da sociedade, confiadas ao Estado, sofrem alterações profundas. Mudando as funções de regulação do Estado, as funções “de reprodução são e serão cada vez mais retiradas aos administradores e confiadas a autómatos (...). O acesso às informações é, e será, da competência de peritos de todos os géneros. A classe dirigente é, e será, a dos decisores”. A classe dirigente já não é mais constituída pela classe política tradicional, pois está sendo substituída por gestores e diretores de empresas, “por altos funcionários e dirigentes dos grandes organismos profissionais, sindicais, políticos, confessionais”. ¹⁰²

A novidade, diz Lyotard (1989), “é que, neste contexto, os antigos pólos de atracção formados pelos estados-nações, pelos partidos, pelas profissões, pelas instituições e pelas tradições históricas perdem o seu atractivo. E não parece que eles venham a ser substituídos”, pelo menos na escala desejável. Não tratam mais verdadeiramente de uma finalidade de vida. De acordo com Lyotard, “esta é deixada à diligência de cada um. Cada um é reenviado para *si*. E cada um sabe que este *si* é pouco”. Este contexto constitui uma “decomposição das grandes narrativas” (Lyotard). ¹⁰³

Eis a nova forma de vínculo social, colocada por Lyotard (1989):

¹⁰⁰ Ibid., p. 38.

¹⁰¹ Ibid., p. 38.

¹⁰² Ibid., p. 39-40.

¹⁰³ Ibid., p. 39-40.

O *si* é pouco, mas ele não está isolado, ele está inserido numa textura de relações mais complexa e mais móvel que nunca. Ele está sempre, jovem ou velho, homem ou mulher, rico ou pobre, situado em 'nós' de circuitos de comunicação, nem que sejam ínfimos. É preferível dizer: situado em lugares pelos quais passam mensagens de natureza diversa. E ele nunca está, mesmo o mais desfavorecido, destituído de poder sobre as mensagens que o atravessam ao posicioná-lo, quer seja no lugar de destinador, quer no de destinatário, quer no de referente".¹⁰⁴

Por essas razões, sem pretender que toda relação é desta ordem, Lyotard (1989) propõe "como método geral de aproximação, o dos jogos de linguagem", alternativa esta que poderá ir além da "fala manipuladora ou da transmissão unilateral de mensagens e, por outro lado, da livre expressão ou diálogo".¹⁰⁵ Segundo ele, "o que é preciso para compreender desta maneira as relações sociais, em qualquer escala em que sejam tomadas, não é apenas uma teoria da comunicação, mas uma teoria dos jogos, que inclua a agonística"¹⁰⁶ nos seus pressupostos".¹⁰⁷

A questão das "regras pelas quais um enunciado com valor denotativo pode obter a adesão do destinatário", é colocada de forma diversa conforme se trate das ciências clássicas ou da ciência moderna.¹⁰⁸ Estudando Lyotard, Goergen (1996) ensina que "o que determina a metalinguagem, ou seja a lógica dessa nova axiomática, é uma pragmática de consensualidade que envolve a comunidade de peritos".¹⁰⁹ Diz Lyotard (1989) que o uso de linguagens não é arbitrário: "Está submetido a uma condição que se pode dizer pragmática, a de formular as suas próprias regras, pedindo ao destinatário que as aceite".¹¹⁰ Esta pragmática envolve a comunidade de peritos, colocando a questão da legitimação do saber de outra forma. Nos termos de Lyotard:

Devido a este fato, a questão da legitimação do saber põe-se doutra forma. Quando se declara que um enunciado com caráter denotativo é verdadeiro, pressupõe-se que o sistema axiomático no qual ele é decidível e demonstrável foi formulado, que ele é conhecido dos interlocutores e aceite por eles como sendo formal e tão satisfatório quanto possível".¹¹¹

¹⁰⁴ Ibid., p. 41.

¹⁰⁵ Ibid., p. 42.

¹⁰⁶ Agonística: [Do gr. agonistiké, i. e., techne agonistiké, 'arte da luta', pelo lat. agonistica.] S. f. Entre os gregos antigos, parte da ginástica que tratava da luta dos atletas. CF Novo Dicionário Aurélio. 1.ed., 10.impressão. s/d.

¹⁰⁷ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 43-4.

¹⁰⁸ Ibid., p. 87.

¹⁰⁹ GOERGEN, P. L., 1996, *A crítica da modernidade e a educação*, p. 11.

¹¹⁰ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 87.

¹¹¹ Ibid., p. 89.

Assim, as ciências “devem o seu estatuto à existência de uma linguagem cujas regras de funcionamento não podem, elas próprias, ser demonstradas, mas são objeto de consenso entre os peritos”. De acordo com Lyotard, o novo estatuto científico tem duas propriedades notáveis: (1) “a flexibilidade de seus meios, ou seja, a multiplicidade de suas linguagens”; (2) e pragmático porque se constitui através de ‘lances’ feitos por parceiros na tela de regras acordadas.¹¹² Disto decorre a possibilidade de duas espécies de progresso: “uma correspondente a um novo lance (nova argumentação) no quadro de regras estabelecidas e a outra a uma invenção de novas regras e, portanto, a uma mudança de jogo”.¹¹³

Continua Lyotard (1989), para dizer que, a essas mudanças, corresponde um “deslocamento importante da idéia de razão”, nos seguintes termos: “O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo estes sistemas descritos numa metalíngua universal, mas não consistente”. O método dos jogos de linguagem aqui exposto pertence a esta corrente de pensamento.¹¹⁴

3.4 A DESLEGITIMAÇÃO

Quanto à administração da prova, a direção é, também, outra. Administrar a prova é, para Lyotard (1989), “verificar um facto”. Mas as deficiências da verificação pelos sentidos (enganam, são limitados em extensão e em poder discriminador, podem ser superadas pela intervenção das técnicas, que “obedecem a um princípio, o da otimização das performances: aumento do *output* (informações ou modificações obtidas), diminuição do *imput* (energia gasta) para os obter”. Neste caso, diz Lyotard (1989) “trata-se de jogos cuja pertinência não é nem o verdadeiro, nem o justo, nem o belo etc., mas o eficiente: um ‘acto’ técnico é ‘bom’ quando realiza melhor e/ou quando gasta menos que outro”. Em síntese, a

¹¹² LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 90 e GOERGEN, P. L., 1996, *A crítica da modernidade e a educação*, p. 11.

¹¹³ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 90

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 90

busca da ciência tradicional (do belo, do justo, do bom, etc.) é substituída pela busca da eficiência, na ciência contemporânea.¹¹⁵

Dessa mudança decorre, conforme Lyotard (1989), uma importante consequência, ou seja, as técnicas, que

“(...) otimizam as *performances* do corpo humano tendo em vista administrar a prova exigem um gasto suplementar. Portanto, não há prova, não há verificação dos enunciados e não há verdade sem dinheiro. Os jogos da linguagem científica vão tornar-se jogos de rico, onde o mais rico tem mais possibilidades de ter razão. Desenha-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade”.¹¹⁶

Dessa forma, escreve Goergen (1996), “a conquista de novos conhecimentos no interior dos jogos de linguagem científicos torna-se um jogo daqueles que dispõem de recursos.” Aqueles que têm “melhores condições financeiras têm possibilidades maiores de ter razão”. Ligando-se a performance da técnica ao lucro, cria-se “um círculo vicioso no qual o saber transformado em técnica gera mais lucros e estes mais saber e ciência”. E, conclui Goergen: o interesse da ciência liga-se, então, ao ganho e não ao saber.¹¹⁷ Assim sendo, os recursos disponíveis são canalizados para os campos lucrativos do saber, em prejuízo do saber desvinculado do lucro.

Dessa forma, de acordo com Lyotard (1989), na administração da prova, a avaliação dos peritos passa a ser realizada pelo critério de um outro jogo de linguagem que leva em conta não a verdade, mas a performatividade, ou seja, a melhor relação *input/output*.¹¹⁸

E continua, nos seguintes termos:

O estado e/ou a empresa abandonam a narrativa de legitimação idealista ou humanista para justificar a nova situação: no discurso dos capitalistas de hoje, a única situação merecedora de crédito é o aumento do poderio. Não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poderio.¹¹⁹

¹¹⁵ Ibid., p. 91.

¹¹⁶ Ibid., p. 92.

¹¹⁷ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 11.

¹¹⁸ LYOTARD, J-F., 1989, op. op., p. 95.

¹¹⁹ Ibid., p. 95.



Indagando “em que pode consistir o discurso do poderio e se este pode constituir uma legitimação”, Lyotard (1989) considera “que a performatividade, ao aumentar a capacidade de administrar a prova, aumenta a de ter razão: o critério técnico introduzido maciçamente no saber científico não deixa de ter influência sobre o critério de verdade”.¹²⁰

Goergen (1996) analisa e sintetiza essas idéias de Lyotard, destacando que “o vínculo que se estabelece entre o poder de domínio da realidade pela técnica e a legitimação amplia-se do campo técnico para o prático”. E cita Lyotard: “A performatividade de um enunciado, quer ele seja denotativo, quer prescritivo, cresce na proporção das informações de que se dispõe a respeito do seu referente”. Continua Goergen, lembrando que, como os conhecimentos e informações dependem da existência de recursos, esta não melhora apenas a performatividade da tecnologia, mas também da ética. Assim, conclui ele que os possuidores de recursos beneficiam-se não só no campo da ciência, mas também no campo da justiça.¹²¹

E desse modo, diz Lyotard (1989), “toma forma a legitimação pelo poder”. Esta legitimação “não é somente a boa performatividade, mas também a boa verificação e o bom veredicto. Ela legitima a ciência e o direito pela sua eficiência e esta por aqueles. Ela autoligita-se, como parece fazê-lo um sistema regulado a partir da otimização das suas *performances*”. E é precisamente o controle do contexto que a informatização generalizada deve fornecer. A avaliação dos fundos de pesquisa obedece a esta lógica de aumento do poderio. Investigações que não contribuem para a otimização das *performances* do sistema são abandonados pelos fluxos de financiamento. Finalizando, diz Lyotard que “O critério de performatividade é explicitamente invocado pelas administrações para justificar a recusa de dotar tal ou tal centro de investigação”.¹²²

Quanto à transmissão do saber (ensino), Lyotard (1989) declara que é “fácil descrever a maneira como a predominância do critério de performatividade vem afectá-lo”. Assim, segundo ele, “quando se adota a perspectiva da teoria dos

¹²⁰ Ibid., p. 95.

¹²¹ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 12.



sistemas, considera-se o ensino superior um subsistema social e aplica-se o critério de performatividade à solução de cada um dos problemas". O efeito que assim se pretende alcançar, é a contribuição ótima do ensino superior para a melhor performatividade do sistema social, formando as competências que lhe são indispensáveis. Tais competências são de dois gêneros: (1) fazer frente à "competição mundial" e (2) "continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias, que são a manutenção da sua coesão interna".¹²³

De conformidade com Lyotard (1989),

Anteriormente esta segunda tarefa comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida, que legitimava freqüentemente a narrativa da emancipação. No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são doravante solicitadas a formar competências em vez de idéias: tantos médicos, tantos professores, tantos administradores, etc. A transmissão de saberes já não surge destinada a formar uma *élite* capaz de guiar a nação na sua emancipação, antes fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam.¹²⁴

Nesse contexto, a questão que se coloca, explicitamente ou não, pelo estudante, pelo estado ou pela instituição, nas palavras de Lyotard, não é: "é verdadeiro? mas: para que serve? No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa freqüentemente: é vendável? E, no contexto do aumento do poderio: é eficaz?" A "competência performante" parece ser, nas condições já descritas, vendável, sendo, portanto, por definição, eficaz, escreve Lyotard (1989), para quem, "o que já não é eficaz é a competência segundo outros critérios, como verdadeiro/falso, o justo/injusto, etc. e, evidentemente, a fraca performatividade em geral".¹²⁵

Esta nova ordem que se institui – critério de venda – propicia, de acordo com Lyotard, "um vasto mercado de competências operacionais", cujos "detentores deste gênero de saber são e serão alvo de ofertas, e até de políticas de sedução". Os bancos de dados – as enciclopédias de amanhã –

¹²² LYOTARD, J-F., 1989, op. cit., p. 96-7.

¹²³ Ibid., p. 98-9.

¹²⁴ Ibid., p. 99.



armazenadores das informações que se avolumam incessantemente, “excedem a capacidade de cada utilizador e são a ‘natureza’ para o homem pós-moderno”.¹²⁶

Complementando estas idéias, Goergen (1996), interpretando o texto de Lyotard, conclui que:

Os novos lances que contribuem para o avanço do saber são interdisciplinares sem, no entanto, visar ‘a realização da vida do espírito’ ou a ‘emancipação’, mas o poder performativo dos potenciais usuários. Estes não dispõem de uma metalinguagem nem de uma metanarrativa para formular a boa finalidade ou a utilização ética dos conhecimentos.¹²⁷

Essas são as características mais marcantes da ciência contemporânea; Lyotard, porém, vai mais longe, caracterizando a ciência pós-moderna. Deixamos de tratar destas reflexões do Filósofo, pois nosso estudo está centrado na problemática da legitimação da ciência moderna.

Finalizando este último tema, entendemos que as reflexões de Lyotard sobre o ensino superior podem, com bastante propriedade, ser extensivas aos graus inferiores de ensino ou, mais propriamente, à educação em geral, e especialmente à educação pública, pois sua contribuição é otimizada à melhor performance do sistema social. Kiziltan tem este entendimento.¹²⁸

3.5 A PERFORMATIVIDADE

De acordo com as reflexões de Lyotard, na legitimação do conhecimento e do saber, e das relações sociais, como resultado do declínio das metanarrativas, passa a predominar, cada vez mais, o critério da performatividade. Desta forma, tanto a ciência quanto a organização social são avaliadas de acordo com sua eficácia para o sistema social. Esta forma de legitimação é assegurada por aquilo que Lyotard chama de terror,¹²⁹ ou seja, aquilo que não se enquadra no

¹²⁵ Ibid., p. 105.

¹²⁶ Ibid., p. 105.

¹²⁷ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 12.

¹²⁸ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, Condições pós-modernas: repensando a educação pública, p. 222.

¹²⁹ Para Lyotard, citado por Kiziltan: “Terror significa a eficiência obtida ao eliminar ou ameaçar eliminar um jogador do jogo de linguagem que partilhamos com ele. Ele é silenciado ou consente não porque foi refutado, mas porque sua capacidade de participar foi ameaçada. J-F Lyotard, *The Postmodern Condition*, 64, CF Kiziltan, op. cit, p. 229, nota 32.

critério de eficácia, de modo especial, pessoas, é eliminado.¹³⁰ Este resultado Martelli (1995) chama de a “contra-utopia”, ou seja, diante do enfraquecimento da certeza otimista da modernidade em atingir a meta do total desdobramento da humanidade e da sociabilidade, reage-se, adotando-se uma “perspectiva performativa, que visa à gestão dos problemas colocados pela hipercomplexidade, mediante o recurso de fatores meramente técnicos de seleção e estabilização do sistema (...)”.¹³¹

Tal critério da performatividade irradia-se para todo o sistema social, instalando um novo modelo social, regido por ‘partículas’ ou ‘jogos de linguagem’. De acordo com Goergen (1996), os que exercem o poder de decisão na sociedade, tentam gerir a heterogeneidade de que fala Lyotard, “a partir do critério da performance, a saber, usando como critério de legitimação a contribuição que os diferentes momentos dos jogos de linguagem oferecem para o melhor desempenho do sistema”.¹³² Neste novo jogo de linguagem, o que está em questão não é a verdade, mas a performance, ou seja, a melhor relação *input/output*. Barbosa (1993a) esclarece que o novo dispositivo de legitimação impõe não apenas “o abandono do discurso humanista-liberal por parte do Estado, do capital e mesmo da universidade”, mas, sobretudo, “na medida em que seu objetivo é aumentar a eficácia, dá primazia à questão do erro”. Continua esse autor: “o importante agora não é afirmar a verdade, mas, sim, localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia”. Desta forma – conclui – a performance, “sem relação com a verdade e o justo”, acelera o próprio processo de deslegitimação do projeto moderno de realização da universalidade.¹³³

O novo dispositivo legitimador, assentado sobre uma visão sistêmica da sociedade, tende a reduzir todas as relações econômicas, sociais, políticas, culturais, educacionais, etc. à sua operacionalidade em relação à otimização da performance do sistema.¹³⁴ De acordo com Lyotard (1993a), a função narrativa

¹³⁰ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 12-3, GOERGEN, P. L. A., 1996, *A crítica da...*, op. cit., p. 7.

¹³¹ MARTELLI, S., 1995, *A religião na sociedade pós-moderna*, p. 431-2.

¹³² GOERGEN, P. L., 1996, *A crítica da modernidade e a educação*, p. 7.

¹³³ BARBOSA, W. V., 1993a, *Tempos pós-modernos*, p. xii.

¹³⁴ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, *Condições pós-modernas: repensando a educação pública*, p. 214.



perde seus atores (*functeurs*) – “perde o grande herói, os grandes perigos e o grande objetivo”. Daí a narrativa dispersar-se “em nuvens de elementos de linguagem” (“narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos, etc.”), em cujas encruzilhadas (onde “cada um de nós vive”), “não formamos combinações de linguagens necessariamente estáveis e as propriedades das que formamos não são necessariamente comunicáveis”. Assim, ainda de acordo com Lyotard, nasce uma sociedade baseada “mais numa pragmática das partículas de linguagem, ou seja, regida por “jogos de linguagem, heterogêneos entre si e sujeitos a um determinismo local”.¹³⁵

Todavia, para Lyotard (1989), o critério performativo é problemático, pois, como vimos, ele implica um certo nível de terror, na medida em que exige que as pessoas sejam “operacionais” (isto é, comensuráveis) ou desapareçam. Igualmente, apresenta-se contraditório, sobretudo no campo econômico, pois deseja-se investir menos trabalho para baratear os custos e, ao mesmo tempo, mais trabalho, para evitar o desemprego, com seus riscos para o sistema. “Mas, doravante”, afirma Lyotard, “a incredulidade é tal que não se espera já destas inconsistências uma saída salvadora, como fazia Marx”.¹³⁶

Do exposto, temos que a performatividade aparece como o critério de legitimação, tendo em vista a busca da otimização do sistema, e incidindo sobre as atividades educacionais.

A partir das considerações empreendidas nesta parte do capítulo, podemos concluir que a legitimação do saber, fundamentada nas metanarrativas na condição pós-moderna, passa, de acordo com Lyotard, a ter, na performatividade, novo dispositivo de legitimação. Deste modo, a “incredulidade, em relação às metanarrativas” deixa a educação pública diante de alternativas indesejáveis: fundamentá-la de conformidade com as metanarrativas ou em termos de performatividade.

¹³⁵ LYOTARD, J-F., 1993a, *O pós-moderno*, p. XVI.

¹³⁶ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 12-3.

CAPÍTULO II

PLANEJAMENTO E METANARRATIVAS

III. DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

122 1.104

III. DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Havendo, na literatura específica, várias expressões usadas para designar o processo de planejamento que acontece numa unidade escolar, procuraremos esclarecer essa questão, começando pela terminologia oficial. Na Nova LDB, as expressões *proposta pedagógica* e *projeto pedagógico* aparecem, respectivamente, cinco e uma vez.¹ O Conselho Nacional de Educação – CNE (1998), ao estabelecer as *diretrizes curriculares para o ensino médio*, no trato do tema *organização curricular e proposta pedagógica*, usou as expressões (1) *proposta pedagógica* e (2) *projeto ou proposta pedagógica*.² A partir do texto de Azanha (1998), o CEE (1998) priorizou a expressão projeto pedagógico. Na literatura especializada, predomina esta última expressão. Neste estudo, usaremos a expressão planejamento escolar, como o processo de elaboração e construção do projeto político-pedagógico, contemplando suas dimensões política e pedagógica, nesta última incluídos os planejamentos curricular, de curso, de ensino e de aula. Ou seja, a expressão projeto político-pedagógico indica a existência de duas dimensões do processo de planejamento: a de formulações de políticas e a de operacionalização dessas políticas na escola. A essas dimensões denominaremos, respectivamente, *dimensão política* e *dimensão pedagógica*.

A *dimensão política*, objeto de nosso trabalho, é uma das questões nebulosas dessa atividade: difícil de ser concebida, compreendida e vivenciada, mas normalmente presente, mesmo inconscientemente, quando se está planejando. No dizer de Luckesi (1994), é uma dimensão ideologicamente comprometida. A tentativa de configurá-la, por si só, produz modelos que não encontramos na prática. Mas, como ponto de referência, como critério de análise, vale a pena tentar compreender sua natureza. De acordo com Luckesi (1994), podemos dizer que o planejamento é, ao mesmo tempo, uma atividade política e pedagógica, expressa pelo termo político-pedagógico, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais, políticas e pedagógicas da educação e

¹ Na Nova LDB a expressão projeto pedagógico aparece uma vez (art. 12, I) e proposta pedagógica cinco (art. 12, I e VII; 13, I e II e 26, § 3º).

² BRASIL (Estado). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CEB n.º 15/98*, aprovado em 01/06/98, item 5.1 – Organização curricular e proposta pedagógica.



na sua realização, exigindo, neste caso, definições de meios eficientes para se obterem os resultados almejados.³

Para a compreensão da idéia de dimensão política do planejamento/projeto escolar, levaremos em conta aspectos abordados por Vale, Barroso, Libâneo, Azanha e Gandin, autores cujos escritos integram a literatura da área educacional. Nestas considerações, outras noções igualmente importantes, que constituem a compreensão da concepção de planejamento/projeto, serão, também, levadas em conta, a começar pela noção de planejamento escolar.

De acordo com Libâneo (1990), planejamento “é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações”, opções estas de natureza “político-pedagógica”, “tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino)”.⁴ Ao referir-se às *práticas de gestão da escola*, Libâneo (1997) nos diz que a gestão do sistema de ensino e da escola envolve duas instâncias: “uma de formulação de políticas, diretrizes e planos; outra, de viabilização operacional dessas políticas (...)”.⁵ Essas mesmas instâncias, reconhecemos existirem na idéia de planejamento escolar, como Libâneo o faria.

Ao ajuizar essas instâncias, Libâneo (1997) lamenta não só a perda do equilíbrio “entre o lado político e o lado técnico” como também a do hábito do planejamento por parte de nossos dirigentes dos sistemas estaduais e municipais de ensino.⁶ A relação entre elas delineia-se quando o autor citado evidencia que uma das funções do planejamento é “expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino”.⁷

³ LUCKESI, C. C., 1994, *Avaliação da aprendizagem escolar*, p. 105-6.

⁴ LIBÂNEO, J. C., 1990, *Didática*, p. 222-3.

⁵ LIBÂNEO, J. C., 1997, *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*, p. 171.

⁶ *Ibid.*, p. 171.

⁷ LIBÂNEO, J. C., 1990, *Didática*, p. 223.

Essas duas instâncias, nos estudos de Barroso (1992),⁸ correspondem à existência de duas lógicas que respondem a duas necessidades: a *lógica do desejo*, assentada no primado da ideologia, valorizando a dimensão simbólica da proposta, e a *lógica da ação*, fundamentada na 'racionalidade técnica', ou seja, na dimensão operatória (grifos do autor).⁹

No rasto de Libâneo e Barroso, Gandin (1994) vê essas instâncias como dois níveis de planejamento, por ele assim denominados: (1) planejamento político e (2) outro, "ao qual melhor se chamaria de administração (o operacional)", sendo a correlação entre eles de "integração seqüencial completa, de modo que o político desencadeia coerentemente o operacional e este realiza as propostas elaboradas pelo político".¹⁰ Concisamente, podemos, com Vale (1995), dizer que a instância da intencionalidade ou finalidade corresponde ao "para quê?" e a outra (do meio ou da técnica), corresponde ao "como?"¹¹

De acordo com os autores acima referidos, parece-nos não haver dúvida de que os elementos do planejamento escolar, usando idéia de Libâneo (1991), "recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político".¹²

1. A DIMENSÃO POLÍTICA

Creemos que, para compreendermos essa idéia, é fecundo o texto de Vale (1995)¹³ sobre o projeto pedagógico. De fato, para ele, todo projeto, resultado de **"ação coletiva planejada"**, é sempre **"uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura"**. Para o referido autor, "o projeto é ação consciente porque planejada com vistas ao futuro; é sempre um misto de realidade e supra realidade, um além da realidade que pretende transformar". (...) O projeto é, assim, "um lançar-se ao futuro incerto procurando criar uma realidade não-

⁸ BARROSO, J., 1992, *Fazer da escola um projecto*, p. 17-55.

⁹ Ibid., p. 28-9.

¹⁰ GANDIN, D., 1994, *A prática do planejamento participativo*, p. 35-6.

¹¹ VALE, J. M. F. do, 1995, *Projeto Pedagógico como projeto coletivo*, p. 3.

¹² LIBÂNEO, J. C., 1990, *Didática*, p. 222.

¹³ VALE, J. M. F. do, 1995, *Projeto Pedagógico como projeto coletivo*, p. 2-10.

existente, mas com possibilidade real de existir”.¹⁴ Dada sua natureza dinâmica, de acordo com Vale, “o projeto jamais toma forma definitiva, acabada, porque comprometido com o futuro”. (...) O dirigir-se para o futuro é **pro-jetar-se (é lançar-se)** na direção de suas possibilidade (negrito no original).¹⁵

Dessa concepção, podemos concluir, e Vale (1995) o afirma, “que todo **projeto** é contemporâneo de uma utopia entendida como a capacidade humana de não aceitar a realidade que lhe foi, muitas vezes, imposta de maneira determinada”. O projeto é “a possibilidade de ‘revolucionar’ o existente colocado, quase sempre, como algo ‘definitivo’”.¹⁶ Em suma, de acordo com Vale, “a dimensão utópica do projeto é a capacidade humana de não aceitar a realidade atual como determinada e imutável e, em contrapartida, estabelecer **alvos e metas** que transformem o contexto numa outra realidade mais adequada aos fins e desejos humanos”.¹⁷

Nesse sentido, continua Vale (1995) argumentando que “a **utopia** será sempre algo realizável num futuro próximo mediante a ação transformadora do **trabalho**”. A utopia, continua o autor em estudo, direcionada para algo não existente, “além de orientar a ação humana coletiva permite a crítica da realidade existente, fornecendo pontos-de-referência para a avaliação do **presente**” (negrito no original). Daí concluirmos que, por definição, Vale tem o ‘pro-jeto’ como um compromisso com o futuro.¹⁸

Constatamos, nessas idéias de Vale, uma concepção de projeto no mesmo sentido em que é empregada pela modernidade: projeto, é projeto de uma idéia por realizar. Sua realização, se concretizada, viabilizará a criação de uma realidade não existente.¹⁹

Vejamos o projeto escolar na concepção de Barroso (1992). Para ele, o projeto, elaborado segundo a “lógica do desejo”, às vezes corresponde a uma necessidade de mudança, surge à margem da ‘ordem estabelecida’, como expressão de anseios individuais e de grupos. Surge, por assim dizer, da

¹⁴ Ibid., p. 2.

¹⁵ Ibid., p. 2.

¹⁶ Ibid., p. 2-3.

¹⁷ Ibid., p. 3.

¹⁸ Ibid., p. 3.

necessidade de 'fazer qualquer coisa' para se alterar uma situação não desejada. Ele é concebido e desenvolve-se de modo intuitivo, pouco estruturado. Nele, sem dúvida, há predominância do aspecto político. Esse autor, no entanto, sublinha que a adesão ao projeto é mais do domínio afetivo, sendo importante o caráter sedutor da idéia ou intenção fundadora do projeto. Alerta, ainda, que este tipo de projeto pode não passar de um devaneio, sem efeito sobre a realidade; por falta de operacionalização, pode não ultrapassar o plano das intenções.²⁰

Essa dimensão política do planejamento -- planejamento político, como quer Gandin (1994), é o planejamento do 'para quem', 'para quê', incluindo o 'o quê' mais abrangente; trata dos fins. Caracteriza-se por ser globalizante, por dar ênfase à criatividade, às abordagens gerais. É o planejamento que busca a eficácia, realiza-se no médio e no longo prazo. Sua expressão maior é o plano, conclui Gandin. Para o citado autor, o planejamento político serve à transformação, principalmente nas épocas de crise. É esse o planejamento que se nutre da ideologia, da filosofia, das ciências; é ele que fixa o rumo e dá direção à missão da instituição.²¹

Para outro educador, Azanha (1993), o projeto escolar corresponde a um nível de atuação "de caráter propriamente pedagógico, que diz respeito à própria vida da escola". Assim, continua Azanha, "uma política de educação realmente democrática apenas poderá fixar diretrizes gerais, deixando tudo o mais, que é a vida das escolas, ser decidido por elas próprias, respeitada a orientação contida nas diretrizes".²² Ainda segundo Azanha, a atividade educativa, individual ou coletiva, "requer uma consciência clara dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados. Sem essa consciência não é possível definir responsabilidades num sentido ético e social".²³ Referido educador não se refere, explicitamente, ao futuro, nem à ideologia, nem à utopia, nem à transformação social.

¹⁹ Ibid., p. 3.

²⁰ BARROSO, J., 1992, *Fazer da escola um projecto*, p. 28-9.

²¹ GANDIN, D., 1994, *A prática do planejamento participativo*, p. 35-6.

²² AZANHA, J. M. P., 1993, *Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*, p. 120.

²³ Ibid., p. 120.

É na dimensão política do planejamento que poderemos encontrar as idéias (de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola), os ideais (de emancipação, de justiça, de igualdade, de solidariedade), as utopias (socialismo, liberalismo, democracia), os valores (bem, mal, verdade, belo), as intencionalidades (um mundo melhor, etc.), as teorias (marxista, psicanalista, piagetiana, rogeriana, skneriana, etc.), diretrizes de governo, diretrizes educacionais, enfim, grandes esquemas, grandes idéias que fundamentam, conscientemente ou não, o projeto pedagógico da escola.

Essa dimensão constitui-se, por assim dizer, de ideais e idéias por realizar, está voltada para o futuro. Ela comporta hierarquia de valores. Enquanto nessa instância do planejamento, busca-se estabelecer um ideal que se pretende alcançar, e firmar o "compromisso de construção de uma nova realidade, tida como possível e desejável pela comunidade escolar". E nesse processo de planejamento, a escola deve avaliar a distância entre a realidade e o ideal a ser atingido, para elaborar seu projeto pedagógico.

Essa *dimensão política* do planejamento escolar, comprometida com as finalidades, movida pela "lógica do desejo", constitui uma instância de discursos próprios da modernidade, os quais, como vimos, legitimam teorias e práticas educativas. Por essas razões, Silva (1994) escreve que utilizamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação, para analisar sociológica e politicamente a educação, para construir currículos educacionais – "metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas".²⁴ Elas legitimam as explicações sobre a sociedade e a educação; legitimam o projeto político-pedagógico. Elas fundamentam as atividades educacionais; permitem que tais atividades estejam "de acordo com" alguma idéia a realizar.

Justamente aqui deparamo-nos com problema não menos sério que outros existentes, sintetizado, segundo expressão de Lyotard, na "incredulidade em relação às metanarrativas", mesmo que tal incredulidade chegue até nós como "enfraquecimento", como "descrença" em ideais e idéias por realizar. Isto ocorrendo, não assumimos as políticas educacionais elaboradas nos gabinetes das elites que se instalam no governo, nem temos ideais e idéias amplos porque

²⁴ SILVA, T. T. da, 1994, O adeus às metanarrativas educacionais, p. 256-7.



lutar. Segundo a tese de Lyotard, seria a deslegitimação do saber repercutindo na educação. Desta forma, faltam-nos os elementos indispensáveis para a elaboração e construção da dimensão política do planejamento da escola pública. De acordo com Lyotard, podemos dizer que o "critério tecnológico" que passa a legitimar o saber, assume função legitimadora da educação e, por conseguinte, de seu planejamento. A educação pública fica entre estas alternativas: anarquia ou atendimento às regras do sistema, via critério tecnológico. Nesta segunda hipótese, as escolas acabam servindo ao sistema, ou seja, colaboram na obtenção da melhor performance do sistema: estamos falando do planejamento escolar para o sucesso, tendo em vista a otimização da performance do sistema.

2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

É claro no pensamento dos educadores que vimos mencionando, o desenho de uma dimensão do planejamento que viabiliza a dimensão política. De fato, de acordo com Barroso (1992), esta outra dimensão é governada pela "lógica da acção", necessária para se "construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro, em função de objetivos precisos".²⁵ Esta dimensão do planejamento, segundo Gandin (1994), corresponde a outro nível de planejamento que ele denomina operacional, responsável pelo 'como' e 'com quê'; trata dos meios, baseia-se nas técnicas, instrumentos, dá ênfase à eficiência e limita-se ao curto prazo. Sua expressão maior é o projeto e, às vezes, o programa. Tal nível de planejamento serve à manutenção da ordem e à melhoria de uma estrutura tida como boa e passível de aperfeiçoamento.²⁶ Igualmente, Libâneo, antes citado, refere-se a uma instância de "viabilização operacional da dimensão política".

Vale (1995) menciona alguns elementos importantes contidos na idéia de projeto. Assim, além da intencionalidade ou finalidade do projeto (para quê?), faz referência à situação ou contexto (onde?), à temporalidade (quando?), à escolha ou opção (o quê?), ao meio ou à técnica (como?), ao resultado (quanto

²⁵ BARROSO, J., 1992, *Fazer da escola um projecto*, p. 28-9.

²⁶ GANDIN, D., 1994, *A prática do planejamento participativo*, p. 36-7.



e qual?) e, por fim, ao julgamento da ação (valeu?). Assim, para o citado autor, “o projeto visto nesta perspectiva (que articula juízo de realidade e juízo de valor), é a maneira que o ser humano procura articular razão e ação para responder a uma situação que precisa ser alterada, modificada ou transformada” (negrito no original).²⁷

Uma outra concepção, de Azanha (1998), tem “o projeto pedagógico da escola apenas como uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil”.²⁸ No fundo, o projeto pedagógico é “um esforço de integração da escola num propósito comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional”.²⁹

Com abordagens, perspectivas e argumentações diversas, vemos que esses autores têm visão clara sobre a *dimensão política* do planejamento escolar. Reconhecem, também, outra dimensão – técnica, operatória – desse planejamento, a qual denominamos *dimensão pedagógica*, igualmente de natureza política. Isto para evitarmos seja entendido o aspecto operacional do planejamento como não político, ou seja, como exclusivamente técnico. Com a expressão *dimensão pedagógica*, queremos dizer que esta dimensão, referida como operacional, também é política, porque a atividade educacional não é neutra. A *dimensão pedagógica* de realização da *dimensão política* realiza o projeto pedagógico. Tem por incumbência viabilizar as tomadas de decisões ocorridas na dimensão política, traduzindo-as em ações; por isso, os autores costumam dizer que a dimensão pedagógica do projeto político é orientada pelas decisões políticas e, portanto, seu produto, também é político. Daí dever o projeto pedagógico não só resultar do projeto político, mas permanecer também continuamente vinculado a ele. Desta forma, o projeto pedagógico constitui um meio para a realização do projeto político. E não um fim em si mesmo.

²⁷ VALE, J. M. F. do, 1995, Projeto Pedagógico como projeto coletivo, p. 3.

²⁸ AZANHA, J. M. P., 1998, Proposta pedagógica e autonomia da escola, p. 8.

²⁹ Ibid., p. 4.



Relacionados com as dimensões do planejamento escolar, temos as idéias de planejamento ~~com~~ como processo e como produto. Enquanto *processo*, de acordo com Barroso (1992), o projeto pedagógico, caracterizado pela “lógica do desejo”, fundado na ideologia, corresponde à emergência de um “núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola”, gerando uma verdadeira “atração pelo futuro, no presente”. Esta dimensão do projeto é que define a “autonomia real da escola e não a autonomia que preexiste ao projeto, como uma lógica excessivamente administrativista pretende fazer crer”. E conclui Barroso, dizendo que “é o projecto que vai determinar o processo de ajustamento, a cada escola, das normas nacionais, bem como o alargamento das zonas de iniciativa e de influência da acção colectiva dos seus membros”.³⁰

O projeto pedagógico, enquanto *produto*, caracterizado pela “lógica da acção”, fundado na “racionalidade técnica”, corresponde a uma metodologia e a um instrumento de planejamento a longo prazo o qual “enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo”. É o documento no qual se registram as decisões decorrentes do processo de planejamento.³¹

A complementaridade entre conceber e produzir, entre desejo e ação, entre simbólico e operatório caracteriza o projeto “como um processo e como um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados”, argumenta Barroso.³²

A complexidade da atividade a que se refere o projeto escolar, dá margem a muitas idéias sobre a concepção de projeto político-pedagógico. Nossa tentativa de configurar as dimensões acima descritas constitui uma elaboração apenas teórica, a qual poderá nos auxiliar a compreender o fenômeno em estudo.

³⁰ BARROSO, J., 1992, Fazer da escola um projecto, p. 30.

³¹ Ibid., p. 30.



3. IDÉIAS POR REALIZAR OU PERFORMANCE

Assumindo-se os estudos e conclusões de Lyotard sobre a “incredulidade em relação às metanarrativas”, a concepção de dimensão política do planejamento fica abalada, ofuscada, seu significado torna-se vago, pois parece não mais haver fontes legitimadoras das atividades educativas, ou seja, com um estar “de acordo com”.

Não se formam cidadãos, mas elementos sistêmicos. As questões “Para quê?” e “Para quem se planeja?” têm a seguinte resposta: planeja-se para a melhor performance do sistema. Portanto, uma postura conservadora, reprodutora do *status quo*. Isto porque os valores dominantes são valores que não se fundamentam nas metanarrativas da modernidade e, sim, nos valores do sistema, sobretudo do mundo econômico. Como consequência, não teríamos planejamento nem para a transformação nem para a ruptura.

3.1 A PERFORMANCE

A *dimensão política* do planejamento escolar é apresentada, pela maioria dos autores, como uma dimensão razoavelmente tranqüila, em que os valores, idéias e ideais da modernidade, enfim, as metanarrativas, quando questionadas, o são de acordo com os parâmetros da própria modernidade. No entanto, conforme exposto neste capítulo, a principal crítica da pós-modernidade à modernidade (a incredulidade em relação às metanarrativas) -- pode (poderá) ter implicações significativas sobre a análise, a reflexão e as práticas educativas, a começar pela *dimensão política*. Quer dizer, tais críticas incidem justamente sobre os fundamentos da educação e de seu planejamento.

De modo específico, sem isto significar menor importância para outros problemas correlatos, analisaremos as implicações da legitimação/deslegitimação do saber na educação, pois o pensamento pós-moderno, no mínimo, problematiza, coloca dúvidas sobre tais fundamentos. De

³² Ibid., p. 29.



modo especial, no rasto de Lyotard, analisaremos a performatividade como critério que pode estar legitimando atividades na área escolar.

As conseqüências disto são o surgimento de problemas ainda não suficientemente compreendidos e esclarecidos. A própria educação, como a concebemos, está em jogo: planejamento, gestão, finalidade da escola, do ensino, da aprendizagem, metodologias, avaliação, conteúdos, formação profissional, etc., tornaram-se “todos”, no dizer de Kiziltan (1993), “altamente problemáticos”.³³ Sua legitimidade vem sendo ameaçada, seu discurso se deslocando e o critério performativo se impondo e, desta forma, preenchendo o espaço antes ocupado pelas narrativas da legitimação. Segundo Kiziltan (1993), “essa hegemonia do princípio da performatividade no domínio da educação pública tem sido observada por muitos críticos, que têm mostrado o surgimento da racionalidade instrumental, o predomínio do tecnicismo, a regra da lógica do *input/output* e o critério da eficiência como o padrão predominante de avaliação” (Kiziltan).³⁴

Não tendo com o que “estar de acordo”, a educação tem enfraquecida a sua fundamentação. Os referenciais e os fundamentos são abalados. As idéias por realizar perdem sua força legitimadora. E a educação caminha, nestas novas condições, não mais na busca do verdadeiro, do justo, do belo, de acordo com o projeto da modernidade. Agora, o planejamento se faz para a obtenção do melhor desempenho, do sucesso, objetivando a otimização da performance do sistema e não para a emancipação e para a especulação. Desvia-se a educação do caminho rumo à realização humana, para a melhor performance do sistema. O que está em jogo agora é o efeito, o resultado. Conforme Lyotard (1989), a questão que, explicitamente ou não, se apresenta aos estudantes, aos profissionais e instituições de ensino não é mais: “isto é verdadeiro?”, mas: para que serve isto?”. E esse autor continua, dizendo que no “contexto de mercantilização do saber, esta última questão significa freqüentemente: é vendável? E, no contexto do aumento de poderio: é eficaz?”. Entende ele que a competência performativa parece dever ser vendável e eficaz por definição. Mas, continua, “o que já não é eficaz é a competência segundo outros critérios, como

³³ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A. 1993, Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública, p. 209.



verdadeiro/falso, o justo/injusto, etc., e, evidentemente, a fraca performatividade em geral".³⁵

A partir deste critério, não só a ciência e a sociedade, mas igualmente as atividades educativas são avaliadas na perspectiva de sua eficácia para o sistema. De acordo com este critério, a legitimidade se asseguraria por uma espécie de terror que, segundo Goergen (1996), consiste no seguinte: "aquilo que não se enquadra neste critério de eficácia é desreconhecido, eliminado".³⁶ Mesmo assim, de forma crescente, tal critério vem gozando do monopólio da prescrição (justo/injusto) e do poder de delimitar os papéis e capacidade dos atores e das práticas educacionais em geral.³⁷

De acordo com Kiziltan (1993), "o princípio da performatividade reduz a educação, na teoria e na prática, à criação das 'habilidades que são indispensáveis ao sistema' ou, em outras palavras, reduz a educação à função de fornecer 'ao sistema jogadores capazes de preencher de forma aceitável seus papéis nos postos pragmáticos exigidos por suas instituições'".³⁸

Ante tais argumentos, parece-nos clara a situação da educação e do planejamento escolar: declínio acentuado (descrença) da idéia de projeto político-pedagógico da escola, enquanto proposta para realizar os ideais e idéias do projeto da modernidade. Ou performatividade, implicando "um certo nível de terror", conforme os termos acima citados.

Goergen (1996), em estudo sobre as implicações das teorias de Lyotard e Habermas na área educacional, tece judiciosas considerações sobre os efeitos do critério da performatividade, como critério geral de legitimação imposto ao sistema educacional. Afirma ele que "o ensino será tanto mais valorizado quanto mais efetivamente contribuir para a performatividade do sistema geral através da formação das competências exigidas", sistema este não questionado, esclarece. Assim, neste contexto, diz esse autor, "são privilegiadas todas as

³⁴ Ibid., p. 222.

³⁵ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 104-5.

³⁶ GOERGEN, P. L., 1996, *A crítica da modernidade e a educação*, p. 7.

³⁷ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, *Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública*, p. 215.

³⁸ (1) KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, *Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública*, p. 222. (2) A propósito das habilidades indispensáveis ao sistema, veja-se o Parecer n.º 15/98, de 01/06/98, sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" e, de modo especial, a Resolução CEB n.º 3, de 26/06/98, artigo 10, que relaciona as competências e habilidades da base comum nacional, das áreas de conhecimento especificadas.



disciplinas que enquadram, adestram e qualificam o aluno para atuar dentro do sistema e todas as outras, reflexivas, culturais, artísticas e críticas, de modo geral, são colocadas em segundo plano". No entanto, continua, "não devemos imaginar que esta maquiavélica sistemática seja imposta por poderosos 'coronéis' sistêmicos. Ao contrário, são interesses sistêmicos subrepticiamente internalizados pelo *marketing* sistêmico de modo a se tornarem exigências dos próprios educandos que passam a 'desejar' uma educação que não os faça perder tempo com bobagens teóricas, culturais, reflexivas, mas se restrinja a instrumentalizá-los da forma mais objetiva possível para servir no e ao sistema".³⁹

No modo tradicional de ensinar, a tarefa educativa, segundo Lyotard (1989), "comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida, que freqüentemente legitimava a narrativa de emancipação". Agora, escreve Lyotard (1989), "no contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são doravante solicitadas a formar competências em vez de idéias", tendo por finalidade fornecer ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam".⁴⁰

A partir dos estudos de Lyotard, Goergen (1996) faz considerações sobre o ensino, que reproduzimos na íntegra, pois refletem muito bem o "funcionamento do sistema" que a política educacional federal e estadual estão construindo e mantendo:

Agora o estudante não tem pela frente uma contribuição que ele deve dar para o progresso social na perspectiva da emancipação, mas o preenchimento de uma função, lucrativa para ele e necessária para o sistema. Não lhe importa o sistema como este se estrutura, para onde se dirige, qual a sua relação com as possibilidades de liberdade. Seu olhar sofre uma restrição pecuniária: o sistema lhe oferece uma compensação financeira pela contribuição ("desinteressada") que dará para seu melhor funcionamento. Quanto menos perguntas fizer, melhor! É claro que isto não exclui a crítica. Há muito o sistema já aprendeu que o melhor caminho não é o da censura à crítica, mas o de sua integração e aproveitamento. A crítica vira "construtiva": sem ser eliminada, ela é domesticada de forma a não pensar novos paradigmas sistêmicos. Se ainda existem os que querem superar o sistema através da revolução radical, eles são minoria que não oferecem risco. O sistema não apenas os comporta, mas os faz argumento de sua tolerância e liberdade.⁴¹

³⁹ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 24.

⁴⁰ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 99.

⁴¹ GOERGEN, P. L., op. cit., p. 25.



Dessa forma, a educação performativa acaba por formar indivíduos como sujeitos impotentes diante de processos sociais auto-referenciais e ininfluenciáveis, diz Goergen. De acordo com este autor, “os próprios sujeitos são de tal forma adaptados, e disso depende o seu sucesso na vida, que eles próprios degeneram em sistema”. Assim, no lugar de formar indivíduos autoconscientes, a educação que se tem acaba, então, por formar elementos sistêmicos.⁴²

4. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O novo dispositivo de legitimação impõe o abandono do discurso humanista, na medida em que seu objetivo é aumentar a eficácia, dando, assim, “primazia à questão do erro: o importante agora não é afirmar a verdade, mas, sim, localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia” (Barbosa, 1993).⁴³

Se para a realização dos ideais e idéias da modernidade foi instituída uma escola para viabilizar a concretização desses ideais e idéias, para a consecução de uma educação performativa, vai se impondo uma nova concepção de escola, fortemente inspirada na iniciativa privada, cujo objetivo, com as normais exceções, é o sucesso e o êxito. Se a modernidade desenhou significados e funções para a educação, fazendo dela uma instituição modernista, as condições atuais -- pós-modernas -- podem estar configurando uma escola que se molde às tendências performativas, do melhor desempenho. Procuraremos caracterizar essas duas visões da instituição escolar. Ou, a instituição modernista, em outra direção: quer dizer, não destinada a realizar idéias e ideais da modernidade, mas a servir à performatividade do sistema.

4.1 A ESCOLA MODERNISTA

Recordemos que parece haver um certo consenso entre filósofos e cientistas sociais de que a modernidade se traduz em confiança no poder da *luz natural* ou *razão*, contra toda e qualquer forma de obscurantismo: a promessa da

⁴² Ibid., p. 26-7.

⁴³ BARBOSA, W. do V., 1993a, *Tempos pós-modernos*, p. xii.

razão iluminista compreendia o conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. Sua proposta tinha, e tem, por objetivo possibilitar ao homem realizar-se racionalmente, livre de misticismo e tiranias. E é essa razão que elabora as grandes metanarrativas, projetando-as sobre a área educacional, pois a escola, como instituição social, está sujeita aos mesmos movimentos culturais, políticos, etc. da sociedade e, de modo particular, não pode deixar de estar envolvida nos discursos da modernidade.

E a educação, assentada em tais pressupostos, teria, e tem, uma instituição própria para realizá-la: a escola, sobretudo a pública, assim caracterizada por Silva (1995):

A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. 'É a instituição moderna por excelência'.⁴⁴

Nesta perspectiva, podemos reafirmar, com Libâneo (1997), que "o ideário pedagógico atual, na versão tradicional, renovada ou crítica, é legítimo herdeiro da modernidade, especialmente na sua crença no poder da educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo na vida social". E acrescenta que, de forma elaborada ou não, um número significativo de educadores assenta sua prática pedagógico-docente no ideário pedagógico da modernidade.⁴⁵

Ela é a instituição encarregada de transmitir e contribuir para a realização dos ideais e idéias do projeto moderno. Seu proceder é um estar "de acordo com" esses ideais e idéias. Busca a verdade e o justo! É a instituição moderna por excelência; está em crise, em face do processo de deslegitimação em andamento.

No contexto de deslegitimação que estamos analisando, a tendência da educação vai na direção da performatividade, no bojo de determinada visão de educação e de escola, que passamos a caracterizar.

⁴⁴ SILVA, T. T. da, 1995, O projeto educacional moderno: identidade terminal, p. 245.

⁴⁵ LIBÂNEO, J. C., 1997, Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola, p. 153.



4.2 A ESCOLA EFICAZ

Coerentemente, Mello (1994) entende estar ocorrendo uma revolução copernicana, colocando a instituição escola no centro das preocupações educacionais. Essa revolução está em processo nos países em desenvolvimento, “mudando significativamente as formas de pensar e de efetuar a gestão dos sistemas de ensino”, cujo objetivo consiste em fortalecer e ampliar o espaço de iniciativa da escola. Mello menciona como meta a que foi adotada pelo Ministério de Educação de Portugal, qual seja a de “transferir para a unidade escolar parte substancial do poder de decisão, entendendo por autonomia da escola ‘a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo próprio em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo’” (grifos do autor).⁴⁶

Para a referida autora, depois de passar em revista os mais significativos momentos da pesquisa e do pensamento pedagógico brasileiro, desde o otimismo pedagógico do pós-guerra até a década de 80, quando predominou o enfoque sócio-pedagógico, muito pouco se avançou “na produção de conhecimento que pudesse orientar políticas de melhoria de qualidade”. E a escola brasileira continuou a ser “uma caixa preta cujo funcionamento interno é mal conhecido, escapa ao controle e nunca foi avaliado”.⁴⁷

Segundo Mello (1994), a preocupação que sempre se teve com a escola, tanto na investigação quanto nos procedimentos pedagógicos e estratégias de política educacional, tem abordado o tema a partir de categorias homogêneas e, quase sempre, sem incorporar a diversidade de identidades que as escolas podem ter. A observação do cotidiano escolar revela ser ela uma instituição burocraticamente ordenada de fora para dentro, sendo restrito o espaço de decisão da escola sobre sua organização. Na prática, diz Mello, a escola acaba se adaptando ou contornando os ordenamentos que lhe são externos. Esta “liberdade” que a escola acaba construindo “não é autônoma e sim abandonada a seus próprios interesses, crenças e carências”. De qualquer modo, bem ou mal, a

⁴⁶ MELLO, G. N. de, 1994, *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, p. 120.

⁴⁷ Ibid., p. 120-4.



escola realiza a tarefa de ensinar, que constitui, de fato, sua identidade, afirma Mello.⁴⁸

Conclusões de diversos estudos citados por Mello (1994), realizados nos EUA e no Reino Unido, apontam numa mesma direção: "o desempenho da escola não pode ser avaliado por um modelo de medida de 'entradas' e 'saídas', porque os resultados dependem fortemente de processos internos. Logo, das características de sua organização."⁴⁹ Para a direção dessa organização, propõe-se a gestão educacional já referida e caracterizada neste capítulo.

Mello faz da escola eficaz uma descrição que pode ser tomada como modelo de escola que se pretende implantar nos sistemas públicos de ensino, em consonância com a política educacional do MEC, estreitamente relacionada com a política dos órgãos internacionais. De acordo com a referida autora, a partir de revisão realizada por Purkey & Smith, de estudos com diferentes delineamentos, chega-se a um núcleo básico de características das escolas eficazes em relação aos seguintes aspectos:⁵⁰

- ♦ presença de liderança;
- ♦ expectativas em relação ao rendimento do aluno;
- ♦ tipo de organização, atmosfera ou clima da escola;
- ♦ natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos;
- ♦ distribuição do tempo;
- ♦ tipo de acompanhamento e avaliação dos alunos;
- ♦ estratégias de capacitação de professores;
- ♦ relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região)
- ♦ apoio e participação dos pais.

Segundo Mello (1994), para cada um desses aspectos, os resultados dos estudos revistos pelos autores são surpreendentemente consistentes, considerada a sua diversidade em termos de abrangência de amostras, referencial teórico e metodologias adotadas.⁵¹

Da escola eficaz, que inclui a "cultura de sucesso", Mello, tentando fazer uma síntese das conclusões acerca desse núcleo básico de características, nos diz que

⁴⁸ Ibid., p. 124-6.

⁴⁹ Ibid., p. 130.

⁵⁰ Ibid., p. 168.

⁵¹ Ibid., p. 168-72.



seria possível afirmar que as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes.⁵²

“E, como traço talvez mais importante”, a autora que nos dá essas características da escola eficaz, diz que elas “são escolas que, de alguma maneira, desenvolveram capacidade para exercer uma autonomia pedagógica e administrativa que inclui a ‘cultura de sucesso’, da qual a valorização, reconhecimento e expectativa quanto à aprendizagem dos alunos é parte inseparável”.⁵³

Silva (1996), na mesma linha de pensamento de Mello, define a escola, qualificada como “competente e eficaz”, “como aquela capaz de preparar seus alunos para *participarem e atuarem produtivamente na sociedade tecnológica*” (grifos nossos). A idéia central é a produtividade. Preparar significa dar aos alunos “acesso aos códigos da modernidade, num horizonte ético caracterizado pelo domínio dos princípios básicos de convivência democrática”.⁵⁴ Ainda, de acordo com Silva, os códigos da modernidade dizem respeito à aprendizagem de “algumas competências e habilidades básicas”, especificadas no texto da autora; os princípios de convivência democrática são aprender “a não agredir o outro”, “a comunicar-se e a interagir”, “a decidir em grupo”, “cuidar-se”, “cuidar do entorno”, “aprender a valorizar o saber social” e “reconhecer que a ordem social não é dada, mas sim construída pelos homens e, portanto, passível de mudança”. Como esta mudança ocorre num contexto de produtividade, Lyotard (1989) diria que, “mesmo quando as suas regras mudam e se produzem inovações” (...), ela “não passa de reajustamentos internos e o seu resultado não pode ser senão o melhoramento da ‘vida’ do sistema”. E, continuando, Lyotard é

⁵² Ibid., p. 172.

⁵³ Ibid., p. 172.

⁵⁴ SILVA, R. N. da, 1996, Secretária da Educação (SP). A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: *IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. UNESP, 1996. CD-ROM Sony Music, Rio de Janeiro, 982.652.

enfático: “a entropia, ou seja, o declínio, é a única alternativa a este aperfeiçoamento das *performances*” (grifos do autor).⁵⁵

Todo esse perfil de escola contém elementos valiosos, para a melhor organização e rendimento da atividade educativa. Tudo isso é muito importante. Mas, com facilidade, podemos constatar que essa concepção não se preocupa sejam as finalidades da educação discutidas e analisadas para, com maior clareza saber, “para quê”? “para quem”? planejamos. Ou não há interesse em saber isso?

A escola eficaz, resultante do processo de deslegitimação, está no centro do “sistema” e busca, de forma eficiente, contribuir para a sua melhor performance. Ela é a instituição encarregada de formar elementos sistêmicos, funcionais. Busca o êxito, a eficácia. Seu proceder é um estar “de acordo com” a performance do sistema.

Essas duas visões sociais de educação e de escola coexistem no âmbito da modernidade; são perspectivas ou resultados do projeto da modernidade. Os aspectos negativos da realização do projeto da modernidade, enfraquecendo as metanarrativas, acabam por gerar uma escola moderna, eficaz, como resultado do abandono dos ideais nucleares da modernidade.

5. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

Temos que o planejamento escolar comporta as dimensões, ambas políticas, visto que a dimensão pedagógica decorre da dimensão política, sendo também forma de viabilizá-la. Estas dimensões constituem realidade única, pois, no fazer pedagógico, tal distinção não é nada clara – pelo contrário, é dificilmente perceptível. Como já assinalamos, a referida caracterização é apenas uma elaboração teórica, suporte para análise de atividades de planejamento.

Definimos a dimensão política, considerada e analisada sob os impactos da “incredulidade em relação às metanarrativas”, como objeto deste trabalho. Para tanto, estruturamos a questão a partir da percepção de uma possível inadequação entre o que tem constituído a dimensão política do

⁵⁵ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*, p. 33-4.



planejamento escolar – a sede de fundamentos – e, ao mesmo tempo, a descrença ou, no mínimo, o enfraquecimento desses fundamentos.

Ante o exposto, parece-nos clara a situação da educação e do planejamento escolar: declínio da idéia de projeto político-pedagógico da escola, enquanto proposta para a realização de ideais e idéias fundamentadas, em última instância, no projeto da modernidade. Ou performatividade, implicando “um certo nível de terror”. Ou, anarquia (Kiziltan).

Qual a situação dos educadores realmente preocupados com os rumos da educação? Uns, mais alinhados à modernidade, tentam descobrir novos instrumentos de análise eficazes, procuram reordená-la, enfim, acreditam no projeto moderno, como, no dizer de Habermas, algo inacabado. De outra parte, e isto nos parece inevitável, em maior ou menor grau, outros se envolvem com o niilismo, com o relativismo, com o ceticismo, etc. Usando outra terminologia, podemos dizer que embora o paradigma moderno esteja sob suspeita, não temos outra alternativa. Esta é uma perspectiva da crise: ficamos sem ter como planejar a educação. Daí nosso posicionamento, no sentido de encaminhar o planejamento escolar fundado na ética, numa conduta inspirada na justiça social. É uma posição que não se funda nem na lógica nem na razão. É o que propomos a seguir, independentemente da condição em que nos encontramos - moderna ou pós.

É uma tarefa inglória, quase impossível, tentar trazer para a área da educação possíveis contribuições da crítica pós-moderna. Reconhecemos a precariedade de bases conceituais para a abordagem da crise educacional, pois já não temos tantas certezas como tínhamos antes. As dificuldades são muitas. Uma primeira barreira posta-se na passagem de uma cultura ocidental, de todo um discurso moderno, para uma cultura que, mesmo problematizando os alicerces da modernidade, ainda não nos proporciona textos e narrações apropriados, sobretudo para a área educacional.

Segundo Maza (1994), “temos que reconhecer a precariedade de nossas bases conceituais e práticas para abordar os desafios de hoje. Eles nos obrigam a atuar de um modo que não conhecíamos nem imaginávamos, em

campos para os quais não havíamos nos preparado”.⁵⁶ Exemplifiquemos. Não temos uma linguagem e um discurso apropriados para essa nova situação. Na linguagem, um grande passo pode ser dado, não se excluindo, por exemplo, o gênero feminino. A linguagem da verdade, da ordem, da certeza, da seqüência, do acabado, do lógico, enfim, da racionalidade pode e deve dar lugar à linguagem do provável, da possibilidade, do “em andamento”, da aproximação, do emocional, do imaginário, e da teoria em seu “sentido fraco”, da racionalidade como argumentação. Aceitar o erro

Do ponto de vista da escola modernista, acolhidos os estudos de Lyotard, a crise da educação se revela no questionamento de seus fundamentos. Defende-se a significação reafirmar os ideais e idéias modernistas, depurando-os de seus excessos e exageros, conhecidos e analisados. E esta retomada, ou continuidade, do inacabado projeto moderno, no planejamento educacional e escolar, far-se-á principalmente na esfera de sua dimensão política. Seus valores predominantes serão aqueles que dizem respeito ao mundo do homem. Além disso, a melhoria da qualidade do ensino só se efetivará removendo-se os inúmeros entraves pontuais, como falta de tradição em planejar, formação de professores, carência de recursos, descontinuidade administrativa, burocracia, etc. Na dimensão pedagógica, poderão ser incorporados procedimentos próprios da organização das escolas eficazes, para, com eficiência, obter os resultados concebidos no projeto político-pedagógico.

Do ponto de vista da *escola eficaz*, acolhida a tese de Lyotard, vemos revelada a crise na denúncia de uma escola modernista, tradicional, inadequada para o atendimento das necessidades e aperfeiçoamento do sistema. Defender a melhoria do ensino significa desvalorizar e descartar os princípios e fundamentos, em que se apoia a escola modernista, de ideais e idéias por realizar. Por outro lado, a escola eficaz reafirma, como nuclear, a busca do melhor desempenho do aluno e do sistema: seus valores serão aqueles próprios do sistema, dominado pelos valores do mundo econômico. Além disso, de acordo com a concepção de escola eficaz, a melhoria da qualidade do ensino só se efetivará removendo-se os

⁵⁶ MAZA E., G. de la, 1994, Abrir a janela para o futuro: cinco reflexões sobre alianças para a educação popular, p. 10.

inúmeros entraves pontuais e, sobretudo, instalando-se a “cultura do sucesso”. A dimensão política deixa de ser significativa, porquanto as finalidades e valores já estão estabelecidos pelo sistema, fazem parte do mesmo. Dispensam discussões.

Embora abrangente a crise, não se trata de tentar apresentar outra alternativa para resolver os desafios que se nos apresentam, pois vivemos na modernidade e este é, no momento, nosso mundo. As instituições educacionais que temos, todas elas são modernistas: porque cultivam seus paradigmas, ou porque, mesmo rejeitando-os, só encontram solução para os seus problemas na própria modernidade.

Numa direção ou noutra, temos nos processos de planejamento, nos projetos construídos, nos planos e programas, muita fundamentação a ser questionada, metodicamente, tanto em relação às escolas modernistas como às eficazes.⁵⁷ Grosso modo, duvidar e discutir sempre a problemática modernidade (metanarrativa e desempenho), para podermos melhor interpretar nossa atividade educacional.

Em relação ao planejamento, sobretudo no seu aspecto político, destacaremos algumas idéias que poderão nos auxiliar no desenvolvimento dessa atividade. De modo geral, elas ficarão restritas às questões dos seus fundamentos e diretrizes gerais.

5.1 FUNDAMENTOS OU “ESTAR DE ACORDO COM”⁵⁸

De um ponto de vista moderno, a Modernidade – e suas metanarrativas - e pós-modernidade – e sua descrença nelas -- constituem duas perspectivas epistemológicas distintas. Não temos um discurso, um paradigma que se situe acima de tais epistemologias para que, admitido o contraditório,

⁵⁷ Exemplificadamente, temos os sucessivos planos para erradicação do analfabetismo; outro plano, dentre os mais recentes, é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e, agora, temos o “Seminário Brasil 500”, organizado pela Rede Globo, divulgado por ela mesma e que propõe aos seus participantes “uma reflexão ambiciosa”.

⁵⁸ “O pensamento nietzshiano tem por tema central o não existir nada ‘de acordo com’, porque...”, In: LYOTARD, J-F., 1997, O inumano: considerações sobre o tempo, p.37.

pudesse nos declarar qual a melhor, pois “são nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo”. E isto se faz pela linguagem”.⁵⁹

De acordo com Veiga-Neto (1998), “o pós-moderno não busca refutar; quer apenas trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e assim por diante. Esse *apenas* é tudo, pois o que o pós-moderno subtrai do pensamento moderno são seus fundamentos”, com sérias conseqüências. “Para o pós-moderno, cabe ao pensamento moderno o ônus da prova da existência das metanarrativas”. E esses mundos não se comunicam: podemos ‘saltar’ de um para outro, mas nunca “viver” nos dois ao mesmo tempo. A escolha é individual. Epistemologicamente não é possível o diálogo racional entre ambos. O debate só é viável diante das alternativas: “ou eu entro no mundo do outro para demoli-lo ou eu prometo vantagens no meu mundo”. Na primeira alternativa, “cada paradigma vai se ajustando de tal forma que tende a esconder ou absorver as suas próprias anomalias, de modo que adianta muito pouco apontá-las para demover seus adeptos”. Ainda, aqui, há um entrave de ordem ética que atinge em cheio os pós-modernos. Se “a cultura pós-moderna se caracteriza pelo elogio à diferença, pela pluralidade da razão, como vou justificar uma tentativa de demolir os outros mundos só porque diferem do meu?”.

A Segunda alternativa de Veiga-Netto - eu prometo vantagens no meu mundo – também não pretendemos desenvolver. Nosso posicionamento já citado pode, agora, tornar-se mais claro: não é nossa intenção estar ao lado dos que pretendem “demolir” a modernidade, nem endeusá-la. Pretendemos, isto sim, acolher as críticas pós-modernas que nos propiciem ver melhor os problemas colocados e vivenciados em termos modernos: a certeza da *certeza*, o autoritarismo das fundamentações e o universalismo abstrato. Deste modo, estamos convictos de que o descrédito em relação às metanarrativas somente poderá contribuir para o melhor equacionamento da crise da educação e não, destruí-la. Quer dizer, embora o estudo da dimensão política do planejamento não pretenda utilizá-lo no mundo pós-moderno, ele é sensível às críticas pós-modernas aos fundamentos da educação (planejamento), por colocar em cheque aspectos negativos da modernidade, por ele levantados.

⁵⁹ VEIGA-NETO, A., 1998, Um debate (im)possível?. Capturado em 5 nov., 1998. Online. Disponível na Internet <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo/debate2.htm>. O presente texto *Fundamentos ou 'estar de acordo com'* constitui uma síntese parcial das idéias do autor citado, com transcrição de idéias e expressões.

5.2 QUEM É E ONDE ESTÁ O AUTOR QUE PLANEJA?

Vimos que o planejamento escolar, no contexto tecnicista de nossa educação, além de ser um instrumento de intervenção, para a implementação de reformas na área educacional, realiza-se, nos níveis central e local, de forma centralizadora. Na escola, tem ficado sob a coordenação e controle do diretor, responsável por sua elaboração, implementação, acompanhamento, controle e avaliação. Esta modalidade de planejamento, normativo, sofreu severa crítica de Matus. ⁶⁰ Suas conclusões, podem nos ajudar a conhecê-lo melhor e, assim, poderemos colocar mais adequadamente a atividade de planejamento a serviço da educação.

Na crítica ao planejamento normativo, vimos, com Matus (1993),⁶⁰ que a pergunta acima questiona uma hipótese básica sobre a qual repousa todo o edifício teórico do planejamento tradicional, muito utilizado em nossas escolas. Segundo o autor citado, “o ator que planeja está fora ou sobre a realidade planejada, e nesta realidade ele não coexiste com outros atores que também planejam”. Ou seja, o planejamento supõe um sujeito que planeja um objeto. O sujeito pode ser o diretor da escola, ou sua equipe, ou uma comissão; o objeto é a instituição escola. O diagnóstico desta – “a busca de uma verdade” -- dá ao planejador, a verdade de quem planeja. Daí se segue: “Eu planejo, tu não planejas”; a equipe de planejamento de um lado, e os executores, normalmente professores, de outro. Assim, os planejadores, que têm todo poder sobre o planejado, não convivem com outros sujeitos com capacidades equivalentes.

Essa hipótese de Matus conduz, no contexto da organização escolar, de um lado, a um conceito restrito de planejamento e de planejador e, de outro, a uma prática educativa tecnicista, que se isola do planejamento político. Conseqüentemente, nessa modalidade de planejamento, não há lugar para a dimensão política, ou seja, aquela instância comprometida com as finalidades, movida pela “lógica do desejo”, própria da escola.

Se considerarmos somente essa hipótese básica de Matus, ela já nos convence de que essa modalidade de planejamento é inadequada, por sua própria

⁶⁰ CF. Capítulo II, item I.



natureza, para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Ela não comporta a dimensão política. Pode, contudo, para a instância de operacionalização de projeto, sugerir procedimentos e aspectos úteis a serem incorporados noutra visão de planejamento. Ele será, sempre, um atrativo para os planejadores preocupados com os meios.

De forma mais ou menos pacífica, vai-se compreendendo que o planejamento racional, tradicional, centralizador, vai declinando em todos os níveis de planejamento, inclusive no meio escolar, onde também revela sua face centralizadora: “Eu planejo, tu não planejas”.

5.3 “NÓS PLANEJAMOS”!

Se o “Eu planejo, tu não planejas” pode não comportar a dimensão política do planejamento escolar, a solução pode estar no “Nós planejamos”.

O livro de Turra, sobre planejamento de ensino sob o enfoque sistêmico, dominante num período da vida nacional tido como tecnicista, vendeu 125.000 exemplares.⁶¹ Em 1986, já nos ares da nova república, a 11ª edição inova com um capítulo sobre planejamento participativo. E o faz, escreve Turra, porque as tradicionais teorias sobre planejamento, tanto quanto as teorias educacionais, já estavam sendo questionadas, a partir de idéias que atingiam a essência do problema, como suas críticas mencionadas neste capítulo, item I, nº 2.3.⁶²

Na mesma ocasião, Ballalai (1985b) preocupa-se com as dificuldades nas tentativas de participação na educação brasileira, pois vê a escola como Aparelho Ideológico do Estado, como uma instituição, realisticamente falando, com tendência não-participativa, dada a natureza reprodutora de sua proposta. Também Silva Júnior (1990) lembrava o fato de que não podemos desconsiderar que a escola pública brasileira “se integra efetivamente ao conjunto dos aparelhos do Estado”. Estado este que, com evasivas (‘ideologias de conveniência’, do tipo ‘descentralização’, ‘participação’, ‘municipalização’ ou ‘ação

⁶¹ TURRA, C. M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*, 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1986. Este livro, tratando do planejamento de ensino, de 1975 a 1986, colocou em circulação 125.000 exemplares, e o fez sob o enfoque sistêmico, dominante num período da vida nacional tido como tecnicista. Em 1986, já nos ares da nova república, as autoras lançam a 11.ed, acrescentando o planejamento participativo.

⁶² TURRA, C. M. G. et al., 1986, *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 272.

comunitária'), "manipula as suas responsabilidades (...) para com o conjunto da população".⁶³ E a escola, "em lugar de instrumento de equalização social constitui, segundo Saviani (1988), um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses".⁶⁴

Nos termos dessas concepções de escola, podemos concluir que pouco interessa à escola burguesa, modernista ou eficaz, romper com a sua própria proposta de reprodução, ainda que não seja formulada (e nunca o é) abertamente. Dentro dessa lógica, como poderá o planejamento ser realmente participativo, se as mudanças que ele, por princípio requer, não interessam às elites dominantes? Assim, a adoção do planejamento participativo, com sua proposta de mudanças, não é pacífica no campo da educação regular do sistema de ensino. Aliás, Pedro Demo, citado por Ballalai (1985b), já alertava que, 'para imaginar-se uma educação participativa, é preciso partir realisticamente de sua tendência não-participativa. Do contrário cai-se na contradição clássica: sob a perspectiva do planejamento participativo esconde-se a estratégia mais refinada de manipulação das bases',⁶⁵ referida por Silva Júnior(1990).

No entanto, mesmo admitida a contradição clássica do espaço escolar – local de reprodução e de transformação –, muitas podem ser as razões da introdução do planejamento participativo nas atividades das escolas públicas, com vistas à melhoria do ensino, e muitas podem ser as formas de se iniciar ou dar continuidade a essa atividade. Já fizemos referências a idéias, princípios e critérios do processo de participação, no capítulo II, item I, nº 3.

Planejamento participativo. Supõe, em princípio, uma base, de tal modo organizada que consiga se autoplanejar. "Assim posto, trata-se de um fenômeno possível, mas de difícil execução em grandes dimensões. De modo geral, é tópic, até mesmo para ser qualitativo e profundo. Ao mesmo tempo, por ser processo, costuma ser mais demorado do que as gestões governamentais suportam".⁶⁶ Contudo, por razões concretas e legítimas, sobretudo nos momentos de crise, uma escola poderá adotar, de imediato, esta modalidade de

⁶³ SILVA JÚNIOR, C. A. da, 1990, *A escola pública como local de trabalho*, p. 15.

⁶⁴ SAVIANI, D., 1988, *Escola e democracia*, p. 34.

⁶⁵ Ibid., p. 54.

⁶⁶ DEMO, P., 1985a, *Planejamento participativo: visão e revisão*, p. 9.



planejamento, sobre o qual escrevemos neste capítulo, item I. Uma maneira para se abrir brecha no sistema: adotar, no planejamento usual, estilo clássico, estratégias de participação cada vez mais intensas, com o objetivo de democratizar a “cultura escolar”, grosso modo, autoritária e resistente. Vejamos, com Demo (1985), essa possibilidade.

Planejamento técnico com estratégias participativas. O que os técnicos governamentais, e muitos especialistas em educação, chamam de planejamento participativo, deveria figurar nesta alternativa de planejamento, porque se trata de uma atividade com moldura técnica, mas preocupada, em maior ou menor grau, com “momentos participativos” estratégicos. Com este enfoque, será possível avançarmos no planejamento escolar, com possibilidades de democratizar sua cultura, se não nos é possível, presentemente, promover mudanças radicais no sistema.⁶⁷ Essa a alternativa que julgamos viável no momento, para “domesticar o poder”, distribuir o poder em seu interior com reflexos na comunidade, enfim, democratizar a escola pública. No atual sistema de ensino do Estado de São Paulo, esta seria uma brecha na qual se poderiam introduzir, nas discussões escolares, as críticas desfechadas contra a educação, geradoras das sucessivas crises que estamos presenciando. Esta seria uma maneira de se adentrar na questão do planejamento escolar, para o questionamentos da presença do sistema e das grandes ideais e idéias por realizar.

Planejar participativamente é algo muito diferente da possibilidade de introduzir componentes participativos no processo de planejamento clássico. A introdução da mais ampla participação, nos momentos significativos, é oportuna e bastante factível. Ela poderá ser o caminho para o mais intenso planejamento participativo. Por último, nunca é demais lembrar que não se pode confundir a tipicidade do planejamento participativo com experimento-piloto, hoje sob crítica aguda, porque dificilmente sai do plano do experimento.⁶⁸

De acordo com Demo, com a utilização dessas estratégias participativas cada vez mais intensas, não se reduz nem se desfaz a marca

⁶⁷ Ibid., p. 8.

⁶⁸ Ibid., p. 15-6.



eminentemente técnica do plano, mas se produz o elemento participativo, pelo menos de maneira preliminar. “Assim, surgem condições de desacerçar menos, de consecução de maior apoio dos vários segmentos sociais, de atingimento de maior dose de legitimação social, etc.”⁶⁹

Por último, consideramos relevante que os planejadores na linha técnica/clássica reconheçam a importância do conhecimento da natureza do planejamento participativo, e busquem nele subsídios, e nele se inspirem, para adotarem, com a maior frequência desejável, seus princípios e critérios na elaboração, implementação e avaliação do planejamento. “Mas não se deve fomentar a boa ou a má intenção de se maquiar o participativo”. Todo cuidado, toda cautela, toda sinceridade em relação à participação é pouco para não se fazer dela uma farsa.⁷⁰

Ainda uma observação sobre os projetos, no processo de planejamento. Segundo Barbier (1993), vivemos “Uma civilização de projectos”⁷¹ (individuais, de grupos, de organizações, profissionais, de trabalho, para solução de problemas ou realizações a curto e médio prazo, etc.), havendo uma verdadeira pedagogia do projeto, uma espécie de *micro-ideologia* da ação cotidiana, em substituição às *ideologias totais*, desacreditadas (grifos nossos).⁷² O projeto, enquanto centrado na solução de problemas da vida escolar ou nas realizações de curto e médio prazos, estará, com mais propriedade, a serviço da dimensão pedagógica do planejamento e mais distante de sua dimensão política. A reiterada associação que vem sendo feita pela escola eficaz, entre a técnica de projetos e a autonomia da escola, poderá (pode) restringir sua autonomia à dimensão pedagógica, ratifica o *status quo*, afastando o debate e discussão da natureza política da educação. Se o projeto for usado,⁷³ não só para a solução de problemas e pequenas realizações, mas estendendo-se para as finalidades e

⁶⁹ Ibid., p. 9.

⁷⁰ Ibid., p. 16.

⁷¹ BARBIER, J-M, 1993, *Elaboração de projectos de acção e planificação*, p. 19-20.

⁷² BARROSO, J., 1992, *Fazer da escola um projecto*, 17-8.

⁷³ De forma bem simplificada, o projeto consiste em identificar o problema, diagnosticá-lo e definir forma(s) de ação para superá-lo. O projeto comporta a definição dos objetivos, das metas, as justificações, as ações previstas, recursos, cronograma, acompanhamento e avaliação. A propósito, e complementarmente, ver VALE, J. M. F. do. O trabalho em Equipe e a estrutura matricial, 47-51. In: VALE, J. M. F. do, O diretor de escola em situação de conflito, Cadernos CEDES, Especialistas do ensino em questão – n.º 6. São Paulo: Cortez, 1985. p. 37-51.

funções da escola, teremos nele a oportunidade de introduzir o planejamento participativo e a discussão da dimensão política.

Podemos concluir que o planejamento participativo (ou a participação a mais intensa possível) é apropriado para dar conta da dimensão política do planejamento. Neste tipo de planejamento, o que denominamos dimensão política e pedagógica, praticamente se confunde, em razão do envolvimento participativo. Ele será, sempre, um atrativo para os planejadores preocupados com as finalidades da educação e com idéias e ideais por realizar.

5.4 A UTOPIA COMO FUTUROS EM ABERTO

A utopia era o grande sonho dos educadores. Ela era inspiradora. Hoje, reconhecemos que essa utopia era uma abstração, perdeu seu sentido. Descobrimos que as coisas não mudam com a apresentação de novos valores, quando estes são colocados num mundo mais amplo, mais teológico, sem pontos de contato com o cotidiano. Conceber a utopia como algo mais modesto, não significa favorecimento à desigualdade social, mas, isto sim, revisão das formas de ação no planejar a educação. Diz Silva (1994) que tal perspectiva implicará em mais modéstia por parte dos intelectuais e dos educadores. Estes poderão se sentir mais aliviados, mais limitados, mais vulneráveis, poderão acertar, poderão errar, como todo mundo.⁷⁴

Michael Young (1996) tem uma visão de futuro que pode nos ajudar a equacionar a questão de uma forma não-utópica. Diz ele que, pelo fato de o mundo se nos apresentar de forma estruturada, e podermos compreender como ele foi produzido, os futuros, efetivamente, estão em aberto e, nesta medida, “há algo a ser feito”. A maneira pela qual podemos dar às pessoas o sentido de que os futuros estão em aberto, de uma forma não utópica, diz Young, “é começar reconhecendo as condições em que as pessoas se encontram”. As tendências atuais para o futuro são tendências construídas e, não, extrapolações como sustentam as Ciências Sociais, explica Young, que continua: “A ciência social precisa se perguntar quais são as condições para diferentes tipos de futuro. É

⁷⁴ SILVA, T. T., 1994, O adeus às metanarrativas educacionais, p. 257-8.



assim que posso unir meu papel como sociólogo a meu papel como educador. As Ciências Sociais fornecem a base para meu otimismo como professor. Se eu não tivesse aquela ciência social teria que confiar no utopismo ou em milagres, para não ser pessimista". Por isto, é muito importante, nos diz Young, "fazer uma análise do mundo que vivenciamos e ser capaz de ver as *condições de sua existência* e as *condições de outras possibilidades*" (grifos nossos).⁷⁵ Devemos, de acordo com Giroux, estar abertos à "intenção de ler o futuro de forma contingente".

Parece-nos que esta é uma maneira de conceber o futuro adequada a uma ação que privilegie o local, posto que possibilita a construção de nossa utopia como um futuro aberto que reconhece as condições em que as pessoas se encontram e suas possibilidades.

Essa perspectiva pode ser complementada com o pensamento de Chaponay (1996), para quem a utopia de que precisamos necessita ser "requestionada, porque quando uma coisa avança, ela de repente nos revela que está criando também problemas de que a gente não podia suspeitar antes".⁷⁶ Na construção da utopia, evitando-se as generalizações, talvez possamos compreender melhor as coisas.⁷⁷

Essa utopia localizada é difícil de ser realizada no contexto da sociedade atual, cujos valores predominantes são econômicos e individualistas. Utilizando pensamento de Palma (1994), reconhecemos que tal utopia só é "conhecida *a priori* como hipótese de trabalho, que vai se modificando em seus detalhes e matizes, à medida que a prática a vai descobrindo".⁷⁸ E o conjunto de valores e de caminhos são os próprios da comunidade local.

Tal utopia - nossos sonhos, nossa vida, nossas crenças e convicções de agora - pautando-se nos valores construídos por nós, nós é que a projetamos, assim como nossa história, sem necessidade de verdades que nos possam ser impostas, sem questionamento e dúvida.

⁷⁵ YOUNG, M., 1996, Entrevistada, p. 188.

⁷⁶ CHAPONAY, H. de, 1996, Entrevista, p. 148-9.

⁷⁷ Ibid., p. 157.

⁷⁸ PALMA, D., 1994, O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular, p. 42.



5.5 AS ESTRUTURAS DE PODER

De acordo com Lyotard, as metanarrativas acabam, freqüentemente, fundamentando a opressão, a dominação, a supressão e a exclusão, contrariamente aos próprios ideais proclamados pela modernidade. As metanarrativas deixam de ser desinteressadas e neutras, deixam o reino da verdade, e tornam-se instrumentos do poder, construções com interesses localizados. O apego a certas metanarrativas tem servido apenas de justificação para que certos grupos conservem outros sob pressão. (capítulo II, item II, “O esgotamento das metanarrativas”). Daí termos o poder como problema, afetando o planejamento escolar.

Vimos que a estrutura de poder em que vivemos (desde o Estado Restrito até o cotidiano escolar) acha-se encoberta por um outro poder, mais amplo, invisível, a que se denominou Estado Amplo,⁷⁹ formado por centros de poder mundializados. Os ideólogos do Estado Amplo destilam por toda sociedade a idéia de democracia participativa, onde os grupos de pressão substituem os partidos e, em última instância, substituem a democracia representativa. A participação democrática vem sendo estimulada em todos os níveis da sociedade mediante diversos mecanismos: desconcentração, descentralização, autonomia, flexibilização, terceirização, parcerias, etc. Direta ou indiretamente, as grandes empresas estão presentes nessas atividades, tornando a democracia participativa uma questão muito delicada, pois a “participação é controlada” e a “autonomia meramente operacional”. Desta forma, a questão do poder torna-se muito delicada e estará presente no planejamento escolar.

O Banco Mundial, organismo internacional, é um desses centros de poder, financiador da educação brasileira, cujas políticas, no seu conjunto, caminham na direção do Estado mínimo. Isto significa a redução da esfera pública, na qual se situa a escola pública, e o aumento da esfera privada, para onde se tentará empurrar, até onde der, a parcela da população que, por ordenamento constitucional, tem direito à escola pública, gratuita e obrigatória. Nestas

⁷⁹ “Estado Amplo” e, em contraposição, o “Estado Restrito”, são denominações de João Bernardo em, por exemplo, BERNARDO, J., 1992, Depois do marxismo, o dilúvio? In: *Educação e Sociedade*, Ano XII, dez. 1992, n.º 43. Campinas: Papirus, 1992, p. 408

condições que se vão forjando, o planejamento deixará de ser um exercício da autonomia da escola, como se vem apregoando, para se tornar um instrumento na escola, concebido e orientado segundo a “lógica do mercado” -- e, não, a “lógica do desejo” (Barroso). A dimensão política do planejamento, nesta perspectiva, se movimentará na direção da melhor performance do sistema.

Daí, mediante uma “cultura democrática da dúvida”, questionarem-se e combaterem-se os “arranjos” de poder existentes no cotidiano escolar ou que nele se infiltram, procedentes de todos os lados. Nenhum grande projeto educacional irá resolver essa problemática do cotidiano escolar. Não se trata de resistir e contestar o presente a favor de um futuro magnífico. Silva (1996), citando Morin, diz que ele nos “ensina que é preciso resistir ao nada, à morte, à mentira, à barbárie, à ideologia, à tecnocracia, à exploração, à burocracia e ao mito do amanhã radiante. Resistir é forjar novos encantamentos” (...).⁸⁰ Ao poder se obedece ou se resiste, nos ensina Bobbio (1992).⁸¹ Daí o imperativo da resistência ao poder.

5.6 “CULTURA DEMOCRÁTICA DA DÚVIDA”

Se os fundamentos da educação estão sob suspeita, as grandes idéias e os grandes esquemas, abrangentes, devem ser objeto de preocupação, de redobrada atenção, ou seja, devemos deles duvidar, para serem afastados, ou reduzida a importância que possa lhes estar sendo atribuída. Será de todo saudável, desenvolver, sobretudo na dimensão política do planejamento, o que Beck denomina a “cultura democrática da dúvida” (tradução de Latour, 1998). De acordo com Beck, existe um preconceito muito difundido sobre a dúvida; contrariamente, diz o referido autor, “a dúvida torna novamente tudo o que é possível – a ciência, o conhecimento, a crítica e a moralidade – apenas diferente, reduzindo a sua escala, tornando-o mais latente, pessoal, colorido e aberto ao aprendizado”. Beck qualifica a dúvida de “curiosa” e mais “sensível às coisas que lhe são opostas, insuspeitas e incompatíveis, e tudo isso com a tolerância baseada na certeza última do erro”.⁸²

⁸⁰ SILVA, J. M. da, 1996, *Anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*, p. 237.

⁸¹ BOBBIO, N., 1992, *A era dos direitos*, p. 143.

⁸² LATOUR, B., 1998, *Antídoto à paralisia. Folha de São Paulo*. São Paulo, edição de 17/05/1998. Cadernos Mais! p.3. Neste artigo, traduz-se o conceito de “cultura democrática da dúvida”, do livro do sociólogo



Essa saudável concepção de dúvida pode nos auxiliar a pensar-refletir-praticar a educação e seu planejamento na escola. Quer nos parecer que assim entendendo a dúvida, fica afastada a hipótese de uma direção pessimista para o planejamento escolar. O que queremos afirmar é que hoje estamos mais conscientes dos problemas da ambiciosa proposta da modernidade, com seus projetos e programas agora sob suspeita.

Tal posição, questionadora, pode facilitar a compreensão da escola pública como uma diversidade e não como uma unidade a serviço do poder. Por isso, deve reivindicar sempre sua autonomia na elaboração e execução de seu planejamento (Azanha, 1998).⁸³ O questionamento propiciará: a incorporação do contingente, do específico e do histórico das distintas situações escolares; a melhor utilização da multiplicidade e pluralidade das relações sociais e dos discursos; localização e denúncia do conhecimento e da autoridade, no currículo, organizando-os de forma a eliminar ou regular as diferenças; a elaboração de um novo vocabulário para descrever o planejamento; e, segundo Bernstein, citado por Giroux (1993), uma "saudável suspeita de todas as formas ocultas de fechamento de fronteiras pelas quais subordinamos, excluimos, marginalizamos",⁸⁴ bem como o questionamento dos limites do projeto de racionalidade moderna.

Na prática, um questionamento das normas legais e regulamentares do sistema de ensino, a partir daquelas que mais de perto interferem na comunidade escolar. Esta é a melhor brecha para duvidar do e questionar o sistema. Da mesma forma, proceder com os ideais e idéias com caráter abrangente e com os grandes projetos. Os valores da comunidade local, que podem orientar, num momento inicial, a dimensão política do planejamento, seriam aqueles que dizem respeito à vida, ao permanecer vivo, à integridade física e aos direitos individuais, sociais e políticos, já adquiridos, na perspectiva da justiça social.

alemão Ulrich Beck, *The reinvention of politics: rethinking modernity in the Global Social Order*, Polity Press, Londres, 1997 (original alemão de 1993).

⁸³ AZANHA, J. M. P., 1998, Proposta pedagógica e autonomia da escola., p. 4-5.

⁸⁴ GIROUX, H., O pós-modernismo e o discurso da Crítica Educacional, p. 64.

CAPÍTULO III
PLANEJAMENTO ESCOLAR

- I. REGULAMENTAÇÃO ESTADUAL***
II. IDÉIAS DE DIRETORES DE ESCOLA



I. REGULAMENTAÇÃO ESTADUAL

1. INTRODUÇÃO

O *planejamento escolar* foi instituído há um quarto de século na rede de escolas públicas estaduais (1970). Neste capítulo, apresentaremos a idéia de *planejamento escolar* destilada pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SE) na rede de escolas que administra, ou seja, acompanharemos a trajetória do planejamento escolar com base na sua regulamentação pela SE e no discurso desta para a rede de escolas públicas estaduais, caracterizando suas concepções. A utilização da expressão "*Planejamento escolar*" geralmente se faz adequando o conceito amplo e usual de planejamento às atividades que se desenvolvem no interior das escolas. Esse nível de planejamento geralmente tem refletido - ou dele é produto - o "planejamento educacional" dos Governos Federal e Estadual, constituindo, segundo a hipótese de Horta(1991),¹ "uma forma específica de intervenção do Estado em educação", ao lado, é claro, de outras formas como a legislação e educação públicas. Desse modo, o *planejamento escolar* torna-se uma forma privilegiada para se obter a implantação de uma determinada política educacional, cumprindo, desta maneira, sua finalidade, dentre outras, de levar a organização escolar a cumprir sua função enquanto aparelho das sociedades civil e política.

No plano legal, a concepção adotada, de modo geral, está acima das possibilidades reais das atividades escolares. No entanto, a legislação reflete, ao menos idealmente, as tendências que circulam pela sociedade, o pensamento educacional dominante num certo período. Assim sendo, nossa análise estará, basicamente, fundamentada na legislação e na regulamentação do *plano escolar* com os principais discursos que as acompanham.²

¹ HORTA, J. S. B., 1991, *Planejamento Educacional*, p. 195.

² O termo "legislação" refere-se aos atos legislativos elaborados de acordo com o processo legislativo; são as leis federais, estaduais e municipais. CF. SILVA, J. A. da, 1994, *Curso de Direito Constitucional Positivo*, p. 368. A palavra "regulamentação" diz respeito aos atos administrativos (regulamentos e instruções normativas), postos em vigência por decretos, Resoluções, Portarias e outros atos menores, bem como as Deliberações dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação. CF. MEIRELLES, H. L., 1997, *Direito Administrativo Brasileiro*, p. 161-6.



Para tanto, consideraremos como ponto de partida a instituição do *planejamento escolar* na rede pública estadual do Estado de São Paulo, por decreto de 29/01/70. Tomando esse fato como referência, não estamos desconsiderando outros eventos igualmente importantes ocorridos nessa época, mas o que adotamos é específico ao tema em estudo. O contexto - principalmente político dessa década - para o *planejamento escolar*, será apresentado logo adiante. De outra forma, podemos dizer que foi nessa ocasião que se começou a falar, enfática e conscientemente, de *planejamento escolar* no ambiente das escolas estaduais. Desse modo, podemos estabelecer, não a periodização da evolução do *planejamento escolar*, trabalho de outros especialistas, mas os momentos pontuais em que a política educacional direcionou ou redirecionou o *planejamento escolar* nas escolas da rede pública estadual. Estes seriam os momentos a serem levados em consideração: 1) período dos planos, que vai até 1969; 2) planejamento tecnicista iniciado a partir de 1970; 3) planejamento "democrático" com a volta do Governo Civil, a partir do Governo Montoro (1983); 4) Plano diretor do Programa de Reforma do Governo Freury (1991) e Plano de Gestão do Programa de Educação do Governo Mário Covas (1995).

2. O PLANO DOS ANOS 60

Na década de 60 surge, na administração escolar, a idéia, não de planejamento, mas de *plano escolar*. Anteriormente, já vinha se desenvolvendo a idéia de plano no planejamento governamental,³ incluso o planejamento educacional centralizado,⁴ bem como e a idéia de um plano nacional de educação. Azanha (1993),⁵ sob o título *A idéia de um plano de educação*, nos apresenta a evolução dessa idéia a partir da década de 30, com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Segundo esse autor, trechos desse documento "mostram claramente que o 'Manifesto' era ao mesmo tempo uma denúncia, a

³ A experiência do Brasil no campo do planejamento, ou seja, dos planos realizados nessa época, consta, entre outras, de duas importantes obras: CF. LAFER, B. M., Org., 1970, *Planejamento no Brasil*. e DALAND, R. T., 1969, *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*.

⁴ Uma visão ampla nos foi dada por MOREIRA, R., 1989, *Planejamento educacional do Brasil*. São Paulo (documento de trabalho para reunião técnica da OEA).

⁵ AZANHA, J. M. P., 1993, *Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*, p. 72-3.



formulação de uma política educacional e a exigência de um 'plano científico' para executá-la (...).⁶ A constituinte de 1934 'acolheu a idéia de plano nacional de educação' e o Conselho Nacional de Educação de então, de acordo com a Constituição de 1934, elaborou o anteprojeto do Plano de Educação Nacional, embora em desacordo com as teses dos pioneiros da educação, diz Azanha. No entanto, desse anteprojeto, Azanha chama atenção para o disposto no artigo 2º que, entre outros dispositivos, estabeleceu que o "O Plano deve ser fixado por lei" e essa "idéia de que o plano devia ser fixado por lei prosperou de certo modo e nunca mais foi inteiramente abandonada".⁷

Essa apertada síntese nos permite compreender por que essa espécie de atividade – a do *plano escolar* – foi inicialmente denominada "plano de atividades anuais" e instituída, em 1965, mediante Decreto que estabeleceu o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal.⁸ No Regimento Interno seguinte, denominado Normas Regimentais,⁹ vigente a partir de 1967, definiu-se melhor a natureza do documento, afirmando-se tratar não apenas de um plano de "atividades anuais", mas que tais atividades constituíam o "trabalho pedagógico e administrativo" da escola. O novo conceito tem compreensão mais ampla, pois explicita duas dimensões clássicas das atividades escolares: a pedagógica e a administrativa.

A duração do plano permaneceu a mesma, a saber, para o ano letivo seguinte ao de sua aprovação. Não se pensava planejar nem a médio nem a longo prazo, podendo-se concluir, com razoável margem de segurança, que as atividades escolares ficavam adstritas às atividades rotineiras, do dia-a-dia, previstas nos regulamentos e instruções dos órgãos oficiais da educação.

Parece-nos oportuno recordar que a instituição do *plano escolar* se deu no contexto da implantação e consolidação do regime militar iniciado em 1964. Com o Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 1968, recrudesce a repressão política e instala-se a ditadura, com a denominada 'linha dura' assumindo de fato o poder.

⁶ Ibid., p. 73.

⁷ Ibid., p. 73.

⁸ SÃO PAULO (Estado). *Decreto 45.159-A*, de 19/08/65: Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, artigos 58 e 79.

⁹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 47.404*, de 19/12/66 - Normas regimentais dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do ESP, artigos 131, 143 e 149.

Esse Ato foi complementado logo em seguida com o Decreto-lei nº 477, de 26/02/69, regulando as infrações disciplinares que poderiam ser cometidas pelo “professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento público ou particular”. A par das medidas de repressão, o regime, paternalisticamente, organiza e põe em funcionamento políticas sociais nas áreas de habitação, saúde, previdência e educação, objetivando cooptar as camadas urbanas ao modelo de desenvolvimento em marcha. No início da década de 70, acontece o “milagre econômico”. O Estado, na administração racional dos recursos, adota, com determinação, a elaboração de planos e programas ambiciosos que nem sempre atingiriam suas metas.

No entanto, nesse contexto político, embora se enfatizasse o planejamento, um *plano escolar* não poderia ser concebido e utilizado como um instrumento de autonomia da escola; muito pelo contrário, deveria estar de acordo com os ditames do regime, cujos atores estavam sujeitos às penalidades previstas no decreto citado. As condições em que se deu a instituição do *plano escolar* marcaram e ainda marcam, grosso modo, a sua característica de um documento a ser apresentado, formalmente, à administração, contendo a observância da lei e do regulamento. A partir da LDB de 1996, nova direção poderá ser dada a esta questão, como veremos mais adiante.

3. O TECNICISMO DOS ANOS 70

No dia 30/10/69, o General Médici toma posse como Presidente da República. Logo no início de 1970, a incipiente regulamentação do “plano de atividades anuais” foi complementada. Embora não haja nenhuma relação direta entre os fatos, é significativo assinalar o momento em que o *planejamento escolar* é instituído, pois o citado Presidente do Regime Militar crê nas “*meses do planejamento sistematizado*”.¹⁰

¹⁰ Vejamos um trecho do discurso de posse do Presidente Médici, datado de 30/10/69, inserido na p.1 do “Planejamento Global” da Delegacia de Ensino de Bauru, para o ano de 1971: “Homem da caserna, creio nas virtudes da disciplina, da ordem, da unidade de comando. E *creio nas meses do planejamento sistematizado*, na convergência de ações, no estabelecimento das prioridades. E porque assim o creio, é que tudo farei por coordenar, integrar, totalizar nossos esforços - tantas vezes supérfluos, redundantes, contraditórios, dispersivos - em uma tarefa global. *regida por um grande plano diretor*” (grifos nossos).



De fato, novo decreto estadual, datado de 29/01/70,¹¹ introduziu a conhecida e até hoje vigente “semana de planejamento”, a primeira semana do ano letivo. Este decreto inicia novo período, a partir do qual a idéia de “planejamento de atividades escolares” passa a ser concebida, pelo menos nos discursos oficiais, como um processo, em substituição à idéia de plano como produto. À luz dessa decretação, o “planejamento das atividades escolares, no ensino primário e médio”, é considerado “indispensável para a plena adequação dessas atividades aos objetivos do processo educativo”. E mais. Ele “deve ser fruto do trabalho conjunto do corpo docente e da direção da escola” e, como “esforço comum”, será “o ponto de referência do trabalho individual de cada professor”.

No final desse mesmo ano de 1970, o decreto inicial recebe nova redação,¹² para inserir as idéias de avaliação e replanejamento, pois, de acordo com seu último considerando, “o trabalho planejado que se não acompanha da necessária avaliação pode resultar inócuo”. Com este argumento, novo artigo institui o “Planejamento global”, a “Avaliação global” e a “Avaliação e replanejamento parciais”.¹³ Sob os auspícios da ideologia que manteve e sustentou o regime militar de 64, inicia-se a fase propriamente dita do planejamento escolar, que se corporificou como a modalidade de planejamento denominada tecnicista.

As instruções para a realização do planejamento das atividades escolares, foram baixadas pela Resolução SE n.º 9/70, expedida um mês após a edição do decreto instituidor do planejamento. O art. 2º das instruções define o rumo do planejamento nas escolas da rede pública estadual nos seguintes termos:

“Artigo 2º - O planejamento deve ser feito de modo a assegurar que o conjunto das atividades escolares, docentes e não docentes, se desenvolva coerentemente com os objetivos do processo educativo, tais como são definidos nos documentos e textos legais relativos ao sistema de ensino e à política de educação do Estado”.¹⁴

¹¹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto de 29*, publicado no D.O. de 30/01/70 - Dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio.

¹² SÃO PAULO (Estado). *Decreto de 19 de novembro de 1970* - Dá nova redação ao Decreto de 29, publicado a 30 de janeiro de 1970.

¹³ Períodos: “Planejamento global”, na primeira semana letiva; a “Avaliação global”, na última semana de novembro e a “Avaliação e replanejamento parciais”, nos três últimos dias de junho, conforme SÃO PAULO (Estado). *Decreto de 19/11/70*.

¹⁴ SÃO PAULO (Estado). SE. Resolução SE n.º 9, de 17/02/70, p. 47-8.

E o parágrafo único desse artigo direciona o planejamento principalmente para a sua dimensão curricular, estabelecendo que, dentre outros, o planejamento abrangerá os seguintes itens:

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

O planejamento deveria ser conduzido sob a responsabilidade do diretor da escola, auxiliado por “grupos de trabalho conforme os diversos itens abrangidos pelo planejamento” (art. 3º) e a colaboração de todos os professores foi considerada “obrigatória e, sob nenhum pretexto poderá ser dispensada” (parágrafo único). O artigo seguinte obrigava a remessa de “relatórios dos trabalhos às respectivas Delegacias de Ensino”.

A idéia dominante de planejamento da dimensão curricular acima citada, está presente na Resolução SE n.º 14/72, que dispõe sobre a organização didática e administrativa das escolas de 1º e 2º graus, particulares. Referida regulamentação inspirou-se nas conclusões da VII Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, que, relativamente à implantação da nova Lei, recomendou que “*a modificação curricular se deve basear na revisão dos objetivos educacionais específicos das atividades, áreas de estudo e disciplinas*, assim como na definição de conceitos a serem formados ao longo do processo educativo e, finalmente, numa *nova estruturação e ordenação dos conteúdos* nas diversas séries ou equivalentes” (grifos nossos).¹⁵

Dessa forma, coincidindo com o surgimento da Lei nº 5.692/71, a *Semana de Planejamento* passou a ser o momento de a escola conhecer, refletir e absorver a política educacional implementada pelo regime militar, fundamentada na “teoria do capital humano”, que objetivava estabelecer uma relação direta entre o ensino e a produção capitalista, sobretudo no ensino de 2º grau.

Já é bastante conhecido o pensamento do ex-ministro Delfim Neto sobre planejamento, mas é oportuna uma das suas citações, de 1966, que diz: “É ilusão pensar que existe a alternativa planejar ou não planejar, pois a única alternativa que existe, na realidade, é planejar bem ou planejar mal”. E planejar

¹⁵ SÃO PAULO (Estado) SE. Resolução SE n.º 14, de 24/03/72 e seu Anexo, p. 179-81.



bem, para o referido ex-ministro, era (é) planejar tecnicamente. Isto está expresso na citação do seguinte teor: "...é importante que todos compreendam que o planejamento é uma simples técnica de administrar recursos e que, em si, é neutro". Essas citações¹⁶ sintetizam o pensamento da época, a saber, a concepção de planejamento apenas como uma técnica. Daí o *planejamento escolar* ter se tornado uma técnica e, como tal, ser desprovido de pretensões políticas. Como o nosso propósito, nesta oportunidade, é outro, julgamos suficiente essa colocação para podermos compreender que o *planejamento escolar* dos anos 70 e seguintes caracterizou-se pela tecnicidade que, embora sofrendo reveses, ainda está presente nos meios educacionais.

Em 1977, um novo Regimento Comum para as escolas públicas da rede estadual de ensino (RCEE)¹⁷ regulamenta novamente a elaboração do *Plano escolar*, o qual permaneceu em vigor até 1998, quando foram editadas novas Normas Regimentais Básicas. Naquela época, elaborado durante a *Semana de Planejamento*, pela direção e professores da escola, grosso modo, o *Plano escolar* correspondia à programação do processo de escolarização.¹⁸ Essa regulamentação vai, como "moldura", fornecer, principalmente para os diretores de escola,¹⁹ o "roteiro" para as atividades de planejamento. De lá para cá, esses dispositivos vêm sendo interpretados de acordo com a política educacional que se instala na SE, o que será objeto de estudo neste capítulo.

É nesse Regimento, em vigor até recentemente, que, pela primeira vez na administração escolar pública do Estado de São Paulo, se especifica o conteúdo mínimo do *Plano escolar*, que transcrevemos, pois é revelador da filosofia de planejamento que se instala no sistema escolar:²⁰

¹⁶ NETO, D., 1966, *Planejamento para o desenvolvimento econômico*, p.14 e 19, respectivamente. In: MANZINI-COVRE, M. de L., 1993, *A fala dos homens*, p. 86 e LUCKSI, C. C., 1994, *Avaliação da aprendizagem escolar*, p. 108-9.

¹⁷ A elaboração do Plano Escolar passa a ser regulamentada pelos artigos 92 a 94 de SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 10.623/77, que aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (RCEE); o RCEE - 2º Grau foi aprovado pelo Decreto nº 11.625, de 23/05/78, cujos artigos 95 a 97 são reproduções dos artigos 92 a 94 do RCEE - 1º Grau.

¹⁸ SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 10.623, de 26/10/77, artigo 92: "O Plano Escolar deve programar o processo de escolarização..."

¹⁹ SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 64/70, 02/02/70 - consta do artigo 7º que baixou normas sobre o planejamento: "Caberá ao diretor do estabelecimento a coordenação dos trabalhos de planejamento e de avaliação".

²⁰ SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 10.623, de 26/10/77, artigo 94.

Artigo 94 - O Plano Escolar deverá conter, no mínimo:

- I- o diagnóstico da realidade da escola, com o fim de descrever, avaliar e explicar sua situação quanto às características da comunidade e da clientela escolar, recursos materiais, humanos e institucionais disponíveis, e quanto ao seu desempenho;
- II- objetivos e metas da instituição escolar;
- III- definição da organização geral da escola quanto a:
 - a)- agrupamento de alunos;
 - b)- quadros distributivos das matérias por séries;
 - c)- carga horária;
 - d)- normas para avaliação, recuperação e promoção;
 - e)- calendário escolar;
- IV- programação referente a atividades curriculares e atividades de apoio técnico, apoio administrativo, assistência ao escolar e das instituições auxiliares.

Tudo quanto foi descrito e analisado anteriormente, nos leva a considerar o ano de 1970 como o momento histórico em que o *planejamento escolar* foi concebido e implementado. Conforme Palma Filho (1990),²¹ tal planejamento concentrou-se principalmente na dimensão curricular, fundamentado em teorias de tendências propícias ao desenvolvimento do modelo empresarial, tecnicista (Bobbitt, Chasters, Popham, Magero e, principalmente, Hilda Taba e Ralph Tyler). As atividades da SE, desde então, passaram a ter como objetivo a uniformização curricular, inclusive, de acordo com orientação do MEC.

Segundo Palma Filho (1990), a promulgação da Lei 5.692/71 “ensejou ao Ministério da Educação e Cultura a oportunidade de buscar, junto aos Estados da Federação, a uniformização do currículo, através da elaboração dos Guias Curriculares, que traduzissem os objetivos educacionais estabelecidos pela nova legislação do ensino”. As comissões de currículo adotaram a orientação proposta por Tyler, nas versões das pedagogas brasileiras Sperb, Couto e Traldi.²²

No Estado de São Paulo, em 1972, a Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) elaborou o documento *Diretrizes para a Construção do Currículo do Ensino de 1º Grau*, evidenciando a adesão oficial ao paradigma técnico-linear, correspondente à proposta de Tyler. Essas Diretrizes nortearam a construção curricular consubstanciada nos *Guias Curriculares*, destacando-se nestes a ênfase na formulação dos objetivos gerais e específicos da matéria do curso.

²¹ PALMA FILHO, J. C., 1990, Fundamentos da Construção Curricular, p. 29-39.

²² Ibid., p. 30-3.



De acordo com Palma Filho (1990), a formulação dos objetivos era proposta em termos comportamentais, incorporando, além dos estudos já citados, os ensinamentos de Bloom & Mager, ficando, portanto, bem mais refinado do pontos de vista tecnológico.²³

Por essas *Diretrizes*, a formulação dos objetivos específicos deveria ser tal que permitisse “sua redução à mudanças comportamentais manifestas e por isso controláveis diretamente” (grifado pelo autor). O documento *Diretrizes* faz especificações minuciosas sobre os enunciados dos objetivos, a conduta final esperada, a seleção, organização e extensão dos conteúdos, hierarquização das unidades, seleção das estratégias de aprendizagem e avaliação. Tudo minuciosamente especificado dentro de uma orientação comportamentalista e tecnicista, visando a transformar os objetivos propostos para o ensino em comportamentos observáveis em sala de aula.²⁴

Assim, desde 1971, órgãos centrais da SE, responsáveis pela implementação da política educacional, vêm desenvolvendo ações que objetivam inovação na organização curricular, ajustando-a à diretrizes da política governamental.

Os *Guias Curriculares* propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau, partiram do pressuposto de os professores não estavam preparados para o ensino pretendido pela Lei. Acreditou-se, também, que uma orientação tecnicamente precisa e planejada, dada em cursos de treinamento para professores, seria suficiente para as esperadas mudanças na educação, cujos rumos ficavam a cargo de especialistas nos diversos níveis do sistema, a partir da Delegacias de Ensino.²⁵

Implantados os *Guias*, segundo Barreto & Arelaro (1986), chegou-se à conclusão de que a proposta não oferecia os instrumentos necessários à sua

²³ Ibid., p. 34.

²⁴ Ibid., p. 34.

²⁵ Podemos mencionar, conforme cursos de que participamos ou coordenamos, dentre outros, os seguintes temas: Planejamento de currículo, de ensino, avaliação do aluno, Interação professor-aluno e Supervisão em Educação (out. 70), Estudo e divulgação da Lei 5692/71 (out., nov. e dez. 71), Treinamento para análise de planejamento (jun. 72), Curso de atualização pedagógica (set. 72), Síntese dos Guias Curriculares (mar. 74), Treinamento em Guias Curriculares (mar. 74), Atualização de pessoal – área de Guias Curriculares (abr. 75), Curso sobre Guias Curriculares, (nov. 75). A simples leitura desses temas demonstram a afirmação de Palma, de que o planejamento, na década de 70 concentrou-se, de modo especial, no planejamento curricular.



aplicação pelos professores. Diante dessa constatação, foram produzidos os *Subsídios* aos Guias Curriculares que, redefinindo, reorganizando ou detalhando numa linguagem mais acessível o que aqueles haviam proposto, tinham por objetivo instrumentar melhor o professor para a atuação em classe (Barreto, Arelaro, 1986: 18). Entretanto, esses Subsídios, pela falta de apoio administrativo e de acompanhamento e orientação do trabalho docente e, como consequência, pela insegurança do professor, segundo as autoras, tiveram também “reduzida penetração na rede”.²⁶

O plano escolar, pretensamente elaborado de acordo com essas orientações da SE, transmitidas em cursos de treinamento, e nas condições regulamentares estabelecidas, entregue na Delegacia de Ensino, após analisado pelo supervisor de ensino, se de acordo com as instruções vigentes, recebia (recebe) a homologação do titular do órgão. O documento aprovado, segundo voz corrente no meio educacional oficial, grosso modo, geralmente ficava “engavetado”, vindo a ser acionado quando um problema, normalmente de natureza formal, requeria solução valendo-se de definições nele contidas.

Neste rápido esboço, pretendemos demonstrar a evolução da concepção de *planejamento escolar*, de um documento denominado plano a uma visão mais compatível com o usual conceito de planejamento como processo.

3.1 O PLANEJAMENTO TECNICISTA

Segundo Lima Grande (1982), as escolas foram incentivadas, desde 1971, a elaborar, anualmente, o que se denominou o ‘planejamento global da escola’, que exigia, basicamente, duas tarefas: a elaboração do ‘plano global da escola’ e a dos ‘planos de ensino’ dos professores, com base em orientações da administrações central, regional e local, sob a forma de roteiros, portarias, e mesmo de textos alusivos à tarefa. Eram as proposições orientadoras das atividades de planejamento. As escolas deveriam estabelecer objetivos - educacionais, gerais e específicos - e planejar suas atividades com base neles. A educação desse período tecnicista, fundamentada nas finalidades e objetivos

²⁶ BARRETO, E. S. S., ARELARO, L. R. G., 1986, *As uvas não estão mais verdes: um novo currículo*, p. 18.



claramente expressos nos planos escolares, pretendia ser mensurável, previsível e, assim, sujeita à intervenção e aperfeiçoamento.²⁷ A forte influência das concepções empresariais levou a que se pensasse o trabalho escolar em termos de “produto a realizar”, cujas especificações precisavam ser o mais precisas possível.²⁸

Em síntese, a concepção tecnicista supervaloriza o *planejamento escolar*, curricular e de ensino, como meio de controle; igualmente enfatiza a neutralidade do ato educativo, a hierarquia, a eficácia, a ordem. A atividade de planejamento (racional) é dividida entre especialistas, sendo o professor o executor em sala de aula. As reuniões de planejamento são absorvidas pela necessidade de elaboração dos objetivos de forma clara e mensurável, integrados em uma seqüência de metas a serem cumpridas. A avaliação tem por finalidade, quase que exclusiva, verificar se os objetivos foram alcançados ou estão sendo atingidos. Os meios didáticos, por excelência, são as tecnologias educacionais.

Grande (1982) argumenta que muitos são os dados e informações existentes sobre o funcionamento das escolas, dando-nos a conhecer que elas, “apesar das recomendações que lhes são feitas, sobre o estabelecimento de objetivos para nortear o seu trabalho, não costumam propô-los, de fato, como diretrizes que chegam a exercer influências ou acarretar conseqüências na prática escolar”. Continua a autora dizendo que, particularmente, “essas diretrizes não influenciam o planejamento das tarefas contidas no domínio curricular, no domínio do trabalho docente ou de ensino, e no da verificação de seu próprio grau de concretização”.²⁹ Em resumo, segundo Grande, podemos dizer

(...) que o trabalho que as escolas desenvolvem não encontra justificativa nas diretrizes presentes nas finalidades e objetivos, de modo que o domínio intra-escolar carece de integração entre finalidades, objetivos e modos de trabalho. Assim, o planejamento escolar realizado o distancia de suas próprias diretrizes (...).³⁰

Essa não realização do *planejamento escolar*, nos moldes propostos, tornou-se muito comum na rede de escolas, tendo em vista que os professores

²⁷ GRANDE, M. A. R. de Lima, 1982, *Educação Escolar: Finalidades e Objetivos*, p. 4-5.

²⁸ Ibid., p. 83

²⁹ Ibid., p. 5-6.

³⁰ Ibid., p. 5-6.

não assimilaram um procedimento que, grosso modo, afrontava o cotidiano das escolas. A SE usualmente utiliza-se de treinamentos, orientações técnicas e roteiros para orientar a elaboração do *plano escolar*. Até hoje, não conseguiu que a escola assumisse a elaboração de seu próprio planejamento. E vem ocorrendo aquela situação revelada por diretores, e que aqueles que trabalham na rede estadual de ensino, de modo geral, conhecem: o *plano escolar* e os planos de ensino destinam-se à burocracia do sistema e, para o dia-a-dia da atividade docente, cada professor, ou grupo de professores, tem o seu “plano de ensino” feito a seu modo, ou seja, generalizando, institucionalizou-se o chamado “planejamento paralelo”.

4. O PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO **GOVERNO MONTORO (1983 - 1986)**

O *planejamento escolar*, com roupagem tecnicista, conforme convinha ao Regime Militar, pelo menos há bem pouco tempo, parece não ter deixado o ambiente escolar. É claro que, com o decorrer do tempo, aquele planejamento inicial foi recebendo ajustes e adaptações proporcionados pelas políticas educacionais governamentais.

Um primeiro enfrentamento sofrido por esse tipo de planejamento deu-se a partir de 1983, quando Franco Montoro assumiu o Governo do Estado de São Paulo. Embora não tenha sido editada nenhuma regulamentação específica sobre o *planejamento escolar*, as ações desenvolvidas pelo Novo Governo sinalizavam direção diversa da orientação anterior, pretendendo atenuar a tecnicidade do planejamento educacional e escolar até então vigentes.

Nessa ocasião, o país passava por uma grande crise econômica, provocadora de achatamento salarial e desemprego.³¹ A par dos problemas próprios e crônicos da rede de escolas públicas estaduais, o professorado, sob a liderança da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), se encontrava num processo de organização e conscientização enquanto categoria: reivindicavam os professores uma política

salarial mais satisfatória, a reformulação do Estatuto do Magistério e a defesa do papel social da escola.³² É nesse contexto, nada fácil, que o denominado Governo Democrático se propõe a implementar a “Proposta Montoro sobre Educação”, tendo como princípios norteadores a autonomia e a participação com responsabilidade.

Segundo Palma, em 1983 a SE dava o primeiro passo na direção da descentralização e participação com a criação dos Fóruns de Educação. Estes Fóruns se constituíram num espaço privilegiado, “onde os educadores puderam, livremente, diagnosticar o quadro educacional e apontar caminhos para a educação paulista”.³³

Ainda em 1983, o denominado *Documento 1*,³⁴ com a exposição dos pontos críticos da situação educacional e respectivas propostas de solução, é estudado e discutido em reuniões com diretores de escola, especialistas, professores e funcionários de toda rede de escolas públicas estaduais. Essa ação tinha por objetivo transformar os debates em projetos específicos. Além da avaliação de uma gama de questões pertinentes às escolas, foram apresentadas sugestões para a melhoria do ensino, participação da comunidade e melhoria da situação do magistério.³⁵

De acordo com o Plano de Política Educacional centrado na “Democratização do ensino de 1º Grau”, foi colocada em prática, em 1984, a proposta do Ciclo Básico, com o objetivo de criar condições para atenuar ou mesmo superar problemas de alfabetização, evasão e repetência nas escolas públicas estaduais.³⁶

³¹ NÉBIAS, C. M., 1990, *O ciclo básico e a democratização do ensino*. São Paulo: Tese de Doutorado. ECA/Universidade de São Paulo.

³² Ibid., p. 70.

³³ PALMA FILHO, J. C., 1988, *A Política Educacional em São Paulo*.

³⁴ SÃO PAULO (Estado). *Documento de trabalho nº 1* - Documento preliminar para orientação das atividades da Secretaria. SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 118*, de 06/06/83 (D.O. de 07/06/83). De autoria do Prof. Dr. José Mário Pires Azanha. Esse Documento constituiu uma convocação do magistério do Estado para uma ampla discussão de problemas educacionais

³⁵ Os “Guias Curriculares” e seus “Subsídios”, da década de 70, por se encontrarem desatualizados, foram revistos a partir de 1984, com a colaboração de professores representantes da rede pública estadual e das Universidades Estaduais. Elaborou-se, para os componentes curriculares, novo documento que veio denominar-se “Proposta Curricular” da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

³⁶ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 21.833*, de 28/12/83, regulamentado por SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 13*, de 17/01/84.



No “novo clima”, o planejamento educacional em geral, e o escolar em particular, deixaram de ter a importância que lhes era atribuída pela política educacional da SE, no período anterior. O tecnicismo foi encarado de frente pelo Governo Democrático.³⁷

E mais. De acordo com Lück (1991), durante a década de 80, mais precisamente em meados dessa época, o planejamento foi, a partir dos órgãos centrais da SE, abandonado e, até mesmo condenado, como sendo um “instrumento a serviço de uma concepção limitada de educação”, a educação tecnicista, cuja orientação era “contrária ao desenvolvimento da concepção social e da atuação de sentido transformador da realidade”. Dessa forma, o planejar em educação passou a ser considerado “como um esforço que não combinaria com uma atuação pedagógica crítica e comprometida com a transformação da escola e com a tomada de consciência, pelo educador, da dimensão histórica e política do seu trabalho”.³⁸

De qualquer forma, os *Guias* e *Subsídios*, por se desatualizarem, quer pelo momento político em que foram produzidos, quer pelas teorias psicológicas em que se fundamentavam, exigiam uma revisão, a qual teve início em 1984.³⁹ Esta contou com a colaboração de professores representantes da rede pública estadual e das Universidades Públicas Paulista, elaborando-se novo documento que veio a denominar-se *Proposta Curricular* da CENP. Na elaboração desta Proposta, em diversas disciplinas, eliminaram-se os objetivos, os quais eram, na visão tecnicista, verdadeiros pilares sobre os quais se assentavam os elementos constitutivos do planejamento.

Desse modo, como decorrência das críticas ao planejamento praticado, planejar o trabalho educacional e escolar deixou de ser uma preocupação significativa. Nenhuma regulamentação afetou o que já existia a respeito. Mas, como as normas regimentais de 1977 ainda estavam em vigor, as escolas, de um modo geral, quando exigido, continuaram a remeter para as

³⁷ Exemplificando a eliminação dos objetivos, citamos apenas uma de nossas constatações: verificamos que nas *Propostas Curriculares de Educação Física para o 1º Grau*, nas edições do final do Governo Montoro - 1986 (1ª e 2ª) e na de 1990 (3ª) não figuram os objetivos, os quais reaparecem na 4ª edição de 1991. Neste caso, para atender o Projeto Escola-padrão, que volta a se utilizar dos objetivos. (SÃO PAULO (Estado): *Proposta Curricular de Educação Física para o ensino de 1º grau*. 4.ed. SÃO PAULO: SE/CENP, 1991)

³⁸ LÜCK, H., 1991, *Planejamento em Orientação Educacional*, p. 12.



respectivas Delegacias de Ensino o *Plano escolar* anual, para homologação. O *plano escolar*, grosso modo, tornou-se uma simples peça da burocracia escolar.

Nosso breve histórico do *Planejamento escolar* até o momento já revela duas fases distintas: a primeira, sob a orientação tecnicista mais ampla do Regime Militar de 1964, cobre o período que vai de 1970 até 1982; a segunda, como movimento contrário, aberto à discussão e à participação, desenrola-se durante o Governo Democrático, de 1983 a 1986. Embora o partido de Franco Montoro continuasse no poder, seu sucessor, o Governador Orestes Quércia (1987 a 1990), apesar de ter se comprometido com a mudança social e a consolidação do processo democrático iniciado por Montoro, deixou de adotar como princípios a descentralização e a participação. Estabeleceu como prioridade de seu Governo a questão do menor carente, para este convergindo as várias políticas públicas.⁴⁰ Suas realizações foram pontuais, cabendo registrar a consolidação do Ciclo Básico implantado no Governo Montoro, dinamização do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino e implantação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Nada de significativo a registrar em relação ao *planejamento escolar* nesse período de governo.

5. RESTABELECENDO O PLANEJAMENTO

PROGRAMA DE REFORMA - GOVERNO FLEURY (1991 - 1994)

O governador Fleury Filho, pretendendo cumprir o compromisso de recuperação da escola pública e a qualidade do ensino, por Decreto cria o Núcleo de Gestão Estratégica na SE, cujos trabalhos produziram o "Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo" (Programa de Reforma).⁴¹

Preliminarmente, parece-nos indispensável alguma referência ao Programa de Reforma, sobretudo sobre o Núcleo de Gestão Estratégica (NGE).

³⁹ NÉBIAS, M. C., 1990, op. cit.

⁴⁰ QUÉRCIA, O. (Governo). *Mensagem Anual à Assembléia Legislativa*. São Paulo, 1987.

⁴¹ Esse Programa resultou dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Gestão Estratégica criado pelo Decreto nº 33.235, de 06/05/91. Contou com a colaboração das três Universidades Públicas (USP, UNESP e UNICAMP) e cerca de 100 especialistas, inclusive 35 profissionais da Rede de Ensino. O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, datado de 22/02/91, foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP. 17 p.



Machado (1996),⁴² em sua tese "Teatralização do Poder", procurou chegar aos bastidores do NGE com o objetivo de desvendar os procedimentos, as influências e o ideário que deram tom e colorido à proposta. Pesquisa interessante e convincente. Algumas de suas considerações, com nosso destaque em itálico, nos dizem que *os fundamentos da reforma foram ocultados, prevalecendo os aspectos publicitários; prevaleceram os aspectos operacionais em detrimento da revisão das concepções que o projeto envolvia; a influência do Banco Mundial e da CEPAL no desenho da política anunciada foi bem (...) direta; os rumos tomados pela implantação da reforma autorizam a interpretação de que tudo não passou de um grande teatro; o documento veio a público empobrecido; nas ações do governo (...), não ficou explícito que havia um núcleo constituído pelos técnicos da própria SE, o poder burocrático que se apossou do projeto*⁴³

Dessa forma, prossegue Machado (1996), "é possível supor, apenas supor porque não é possível desvelar as íntimas intenções do governante, que a criação do Núcleo cumpriu duas grandes funções: a legitimação do governo que se instalava, conforme admitem alguns dos seus membros, e o atendimento a orientações de agências financiadoras externas". No entanto, "a despeito de todas as inconsistências, houve avanços, que não foram extensivos a toda rede, (...)".⁴⁴

Essas referências são amostras dos jogos de interesse que circularam por trás da reforma. Machado diz que foi possível "desvendar parte significativa dos 'bastidores' da reforma, mas não dos seus 'porões'".⁴⁵

Com essas pertinentes observações, passamos a analisar o discurso do Programa de Reforma, produzido pelos bastidores da SE.

Nesse Programa, o Projeto Educacional Escola-padrão⁴⁶ passou a ser seu projeto nuclear, a ponto de ser confundido com o próprio Programa. Neste, são abordadas três questões conceituais relacionadas com o *planejamento escolar* proposto: a função da escola, a escola-padrão e a questão da autonomia

⁴² MACHADO, L. M. 1996, *Teatralização do Poder: o público e o publicitário na Reforma do Ensino Paulista*. Marília (SP). 1996. Tese de Doutorado. UNESP - Marília.

⁴³ Ibid., p. 7, 147-8.

⁴⁴ Ibid., p. 149.

⁴⁵ Ibid., p. 11.

⁴⁶ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 34.035*, de 22/10/91, que "Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional 'Escola-padrão', publicado pela IMESP, com apresentação do Secretário da Educação, Fernando Morais, data de 22/10/91.

escolar. Aqui nossa atenção estará centrada no *planejamento escolar* da escola-padrão. As demais escolas continuaram como escolas comuns, com pouca ou nenhuma atenção especial por parte da SE.⁴⁷

Esse Programa considerava como *função da escola* a “preparação para uma nova cidadania”, propiciando ao aluno “o domínio de competências” que permitissem a sua plena participação, enquanto cidadão, “nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna”.⁴⁸ Para tanto, o Projeto⁴⁹ tinha por objetivo implementar uma “escola-padrão”, significando não uma escola padronizada, mas, sim, “um novo padrão de qualidade do serviço oferecido à população pela Escola Pública”. “Ela deve ser o reverso da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima”.⁵⁰

Esse projeto nos informa que sua elaboração levava em conta reflexões sobre alguns fundamentos (estrutura organizacional da escola, ênfase no conceito de autonomia; gestão de uma unidade com maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa), ao lado do necessário *fortalecimento das funções do planejamento* (grifos nossos), controle e avaliação dos serviços prestados pela escola.⁵¹ Esta ênfase no planejamento se fez necessária para a implementação da escola-padrão, pois, como vimos, no Governo Montoro, as atividades de planejamento passaram a ter importância secundária.

Em síntese, o Projeto Escola-padrão pretendia a implantação de uma escola que viesse a ter sua autonomia administrativa e pedagógica significativamente ampliada; que oferecesse a seus docentes, administradores e funcionários, mecanismos permanentes de capacitação e aperfeiçoamento, condições de trabalho e remuneração compatíveis com a importância social de sua profissão e, por último, que estivesse instalada em uma rede física que

⁴⁷ A partir de 01/02/96, o Projeto Educacional Escola-padrão foi “revogado” pelo Governo Mário Covas que o substituiu pelo Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.

⁴⁸ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 34.035*, de 22/10/91.

⁴⁹ “A palavra ‘padrão’ aplicada à escola tem sentido oposto à ‘padronização’. Ela deve ser totalmente diferente da escola que temos: burocrática, rígida e anônima. É uma escola que propõe construir um novo padrão de qualidade”. In: SÃO PAULO (Governo) SE. *Plano Diretor das Escolas-padrão*. 1995. Guia para Elaboração. São Paulo: SE, 1995.

⁵⁰ SÃO PAULO (Governo) SE. *Plano Diretor das Escolas-padrão*. 1995. Guia para Elaboração. São Paulo: SE, 1995. p. 3.

⁵¹ “Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo”. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno 1*, 1991. p. 2.



assegurasse a dignidade mínima requerida por seu papel (melhoria na utilização dos recursos disponíveis).

Para isso, o Estado deveria colocar à disposição da Escola recursos pedagógicos, humanos, financeiros e materiais condizentes com suas reais necessidades. Ela deveria ter uma estrutura organizacional (administrativa e pedagógica) que lhe permitisse gerenciar a utilização desses recursos, garantindo a prestação de serviços de forma eficaz.

De acordo com o Programa de Reforma,⁵² a concepção de escola no Projeto Escola-padrão colocava como uma de suas questões nucleares a de sua autonomia, como forma de superar a organização dicotômica administrativo “versus” pedagógico, mediante uma organização administrativa que praticasse o espírito crítico e democrático de gestão.

Segundo esse documento, o grau e limites da autonomia dada à escola-padrão podem ser assim resumidos: “o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta”. À autonomia administrativa da escola corresponderia uma nova relação entre esta e os órgãos regionais e centrais da Educação, fundada na racionalização e no aparelhamento da SE para que ela pudesse exercer suas funções de assessoria, de suporte técnico-pedagógico, com eficiência para auxiliar o processo de planejamento das unidades escolares.⁵³ Assim, é evidenciado que não existirá autonomia pedagógica sem autonomia financeira, cabendo à SE descentralizar a gestão dos recursos financeiros.

O Programa considerava, ainda, que a maior autonomia da escola seria conquistada através do *plano diretor*, o qual refletiria a programação de seu trabalho, de seus projetos pedagógicos e das metas e resultados que se esperava fossem alcançados.

A autonomia proposta, carente de uma ampla discussão pelas pessoas envolvidas no trabalho escolar, teria que ser, como de fato o foi, “posta” de cima para baixo. Regulamentada pelo sistema, essa autonomia “enquadra-se

⁵² SÃO PAULO (Estado). *Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*. Publicado pela IMESP, com apresentação do Secretário da Educação, Fernando Moraes, data de 22/10/91.p. 4-5.

mais como uma estratégia de descentralização administrativa que vem sendo chamada de desconcentração".⁵⁴

Essa síntese da concepção de autonomia escolar contida no Programa de Reforma, de acordo com Machado (1996), nos revela que a autonomia escolar é tratada como uma questão técnica que depende, "para sua implementação, de medidas administrativas, ou quando muito políticas, a serem desencadeadas pela cúpula do sistema". Continuando, a autora diz que se ignora, nessa concepção, "a reflexão indispensável sobre o significado de uma escola autônoma e o sentido que adquire o processo instituinte de tal escola (...)".⁵⁵

Com tais abordagens conceituais, compreende-se por que o referido Projeto dá significativa ênfase ao processo de planejamento: é a intervenção do Estado no processo educacional, de forma consciente e planejada, inclusive para "estabelecer" a autonomia escolar.

5.1 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO

Com o Projeto Educacional "Escola-padrão", a regulamentação do *plano escolar* (1977), no que diz respeito aos artigos 92 a 94 do RCEE, sofreu alterações e estes, embora mantidos, foram, no dizer da SE, "reinterpretados", até mesmo tendo substituído, nos discursos, a denominação *plano escolar* por *plano diretor*.

Para viabilizar a Reforma, a administração da SE restabeleceu o *planejamento escolar*. Assim, a literatura da Reforma considera que se uma unidade autônoma deve ser capaz de planejar suas ações, controlar seu desenvolvimento e a qualidade dos serviços prestados e buscar, constantemente, seu aprimoramento técnico, a escola-padrão deveria ser capaz de gerenciar, planejar, estruturar-se e avaliar os resultados obtidos, bem como identificar as possíveis formas de aprimorá-los.⁵⁶

⁵³ Ibid., p. 4-5.

⁵⁴ MACHADO, L. M., 1996, *Teatralização do Poder: o público e o publicitário na Reforma de Ensino Paulista*. Tese de Doutorado (UNESP, Marília, 1996). 167 p. p. 142.

⁵⁵ Ibid., p. 141-2.

⁵⁶ SÃO PAULO (Estado) (1991). *Programa de Reforma...op., cit., p. 5.*



Nessa perspectiva, o processo de planejamento torna-se fundamental e passa a ocupar lugar de destaque na estrutura organizacional da escola-padrão. No Programa da Reforma, o planejamento é, à vezes, abordado na sua dimensão operacional e, em outras, conforme veremos logo adiante, na dimensão política. Na citação abaixo, o Programa de Reforma enfatiza a operacionalização nos seguintes termos:

Planejar significa estabelecer a forma administrativa e pedagógica de operação da escola, definindo como melhor utilizar os recursos disponíveis e fixando metas e objetivos a serem alcançados. Significa, portanto, ter um efetivo grau de liberdade na determinação de quais são os recursos necessários (ou prioritários) ao seu funcionamento e qual é a melhor forma de utilizá-los (grifado aqui).⁵⁷

Assim, a escola-padrão deveria constituir-se, segundo o Programa de Reforma, numa unidade de decisão em sua forma de operar. Não em relação a decisões sobre sua própria função social, sobre a destinação de seus alunos, pois esta é definida e determinada pela política educacional imposta à rede de escolas. Sua liberdade, a liberdade que se diz deveria a escola ter, lhe é concedida “na determinação de quais são os recursos” e a “melhor forma de utilizá-los”.⁵⁸

Por outro lado, no “Guia” para a elaboração do *plano diretor*, o que se pretendia não era “um mero rearranjo formal da escola, mas uma nova qualidade em todo o processo ali vivido”. Para tanto, o processo de planejamento deveria considerar alguns aspectos expostos nesse Guia,⁵⁹ a saber: o caráter único de cada escola; o plano de curso (...); a importância da organização interna de cada escola; a existência de recursos e, sobretudo:

a importância da reflexão sobre a proposta educacional, como momento de autoconsciência da comunidade escolar sobre seus valores e suas concepções de homem, educação e sociedade.

Na fase preparatória para a implantação do Projeto, prevaleceu, de modo geral, a orientação do “Guia”, pois este foi o documento realmente estudado e refletido pelas partes envolvidas nos treinamentos e orientações. Igualmente o

⁵⁷ Ibid., p. 5.

⁵⁸ Ibid., p. 5.

⁵⁹ SÃO PAULO (Governo) Secretaria de Estado da Educação. *Plano diretor das Escolas-padrão - 1995*. Guia para elaboração. p. 15-6.



foi pela Delegacia de Ensino e órgãos centrais. Todavia, embora houvesse recomendação para que a escola levasse em conta, na reflexão sobre a proposta pedagógica, seus valores e suas concepções de homem, educação e sociedade, na implementação do planejamento, os esquemas e roteiros usados na elaboração do *plano diretor*, colocaram essa reflexão em segundo plano ou a ignoraram. Assim, no final, prevaleceu a perspectiva operacionalizante, em detrimento da dimensão política do planejamento.

Do exposto, contraditoriamente, constata-se que em alguns textos enfatiza-se a discussão da escola sobre seus valores e sua concepção de homem, educação e sociedade; em outros (Programa de Reforma), essa função da escola seria determinada pela política educacional do Estado.⁶⁰

Em síntese, a escola deveria estruturar-se para a gestão de recursos financeiros, estabelecendo rotinas e fluxos de serviços, mediante os quais as decisões sobre o que e como fazer fossem, efetivamente, tomadas pela escola. Dentro dessa abordagem, destacam-se da conceituação dois fatores importantes para o planejamento que se pretendia, fatores esses que constituem suporte para a autonomia pedagógica e administrativa da escola, concebida pela Reforma: 1) a “liberdade financeira” (Caixa de Custeio e Fundo Especial para financiar projetos escolares) e 2) a jornada de trabalho (principalmente de horas de trabalho fora da sala-de-aula). O sistema previu, ainda, o aperfeiçoamento do “Controle das atividades desenvolvidas na escola” (eficácia dos serviços prestados à comunidade), o “Controle das atividades operacionais” (*controle de qualidade*) e a “Avaliação Técnica como meio de diagnóstico” (qualitativa e quantitativa).⁶¹

Outro documento, o “Plano Diretor das Escolas-padrão”,⁶² contém igualmente orientações para o processo de planejamento e constitui um Guia para a elaboração do *Plano diretor*. A primeira recomendação coloca a equipe de direção como condutora do processo de planejamento, cabendo-lhe o estudo dos

⁶⁰ SÃO PAULO (Estado) (1991). *Programa de Reforma...op.*, cit., p. 4.bid., p. 4.

⁶¹ Ibid., p. 5-8. Ver “Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola-padrão (Versão para discussão) Outubro/1992”. Governo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Out./1992. p. 6.

⁶² SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Plano Diretor das Escolas-padrão*, versões de fev. e out. de 1992. São Paulo: SE/CENP, 1992.

documentos relativos à Reforma do ensino.⁶³ Aos professores e coordenadores, não faltaram orientações que se especificaram até o nível de plano de ensino e de séries.⁶⁴

Pelo teor dos textos, julgava-se que, sob a coordenação da equipe de direção, a equipe escolar, como um todo, conseguiria fazer surgir dos vários planos de curso os resultados (metas) mediatos e imediatos, coerentes com a proposta educacional da escola, bem como as necessidades quanto aos recursos para viabilizar os resultados, além das ações a serem coordenadas diretamente pela equipe de direção, em continuidade ao processo de organização da escola.

Finalmente, essas mesmas orientações diziam que o planejamento dentro de um processo global de gerenciamento envolveria, pelo menos, quatro fases, a saber:⁶⁵

- 1) conhecimento da realidade, ou seja, diagnóstico;
- 2) definição de objetivos e metas a serem atingidos, e dos meios a serem utilizados;
- 3) decisão sobre a utilização dos meios com vistas à consecução das metas;
- 4) análise dos problemas e resultados obtidos mediante um instrumento de acompanhamento e controle que poderá alterar as definições ou análises das fases 2 e 3.

A síntese que apresentamos já é suficiente para se concluir que, contrariamente ao que consta dos discursos, o processo de planejamento ficou centrado na equipe de direção.

⁶³ São os seguintes os documentos citados: 1) Legislação Básica sobre escola-padrão; 2) A Proposta Educacional - currículo e avaliação; 3) Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo; 4) Escola-padrão - Normas e Procedimentos em RH; 5) A Proposta Educacional - Subsídios para Elaboração do Plano Diretor; 6) Orientações para o processo de implementação do Projeto Escola-padrão e 7) Propostas Curriculares de 1º e 2º graus; 8) Papel do Planejamento na Formação do Educador (Prof. J.C. Fusari) 9) A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Escola (Prof. J.C.Fusari); 10) A Escola em Movimento - Subsídios para o Planejamento (CENP/SE) e 11) Jornada Pedagógica / Avaliação do Trabalho Pedagógico (CENP/SE). Documentos citados nos Guias para elaboração do Plano Diretor.

⁶⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. *Plano diretor das Escolas-padrão - 1995*. Versões de fev. e out. de 1992. São Paulo: SE/CENP, 1992. p. 6-9.

5.2 O PLANO ESCOLAR/PLANO DIRETOR

O *plano escolar*, com a denominação de *plano diretor*, como produto do processo de planejamento, passou a ser entendido como o documento que “daria maior ênfase à autonomia da escola e ao planejamento como processo coletivo, evolutivo e permanente de reflexão. A escola deveria ser vista como núcleo de ensino, capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los.”⁶⁶

O *plano diretor* continuou sendo coordenado pela direção da escola (como previsto no art. 93 do RCEE), porém, com ênfase na participação mais efetiva das comunidades interna e externa, de acordo com as orientações do decreto instituidor da escola-padrão. De fato, nesta nova concepção, cresce em importância a participação da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola no processo de planejamento.⁶⁷ Enquanto a política educacional estabelece as diretrizes gerais que devem nortear a ação do sistema de ensino, o *plano diretor* tem por função permitir a sua operacionalização. Em outras palavras, ele deve traduzir em ações as intenções explicitadas na política educacional. Nesta linha de orientação, a dimensão política do planejamento acabou ficando num segundo plano ou mesmo esquecida, reduzindo-se à política educacional oficial.

O *plano escolar* recebeu duas reinterpretações no decorrer de 1992. Na primeira, sintetizada em documento datado de fevereiro de 1992,⁶⁸ o *plano diretor* passou a representar “a programação anual do trabalho da escola em todas as suas dimensões”, sendo que ele explicitaria “o processo de planejamento da escola em função de uma reflexão crítica e permanente de seus quadros e representantes da comunidade, tendo em vista um novo padrão de qualidade e de

⁶⁵ SÃO PAULO (Estado). SE. Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão. Versão para discussão. São Paulo: SE, out. 1992., p.6.

⁶⁶ Esses textos são a “essência das reflexões desenvolvidas pelos grupos de trabalho do Núcleo de Gestão Estratégica”. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação) *Caderno 1, de 1991*. São Paulo: SE, 1991, 41 p. Seu Capítulo IV (p. 28-37) trata do Plano Diretor, Contrato de Gestão e Sistema de Indicadores.

⁶⁷ “Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo”. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno 1*, 1991. p. 29

⁶⁸ SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. *Plano Diretor da Escola-padrão - Guia para elaboração*. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, fev. 1992. p. 5-6.

utilização dos recursos". Do *plano diretor* resultaria o Compromisso de Gestão entre a Unidade Escolar e os órgãos da SE, "tendo em vista a definição clara das responsabilidades e acordos recíprocos". A previsão de um Sistema de Indicadores, decorrentes do *plano diretor*,⁶⁹ para fins de avaliação, não foi colocada em prática pelas escolas, por falta de condições e, também, por sua tecnicidade e complexidade.

No *plano diretor*, a proposta educacional deveria ser definida a partir do diagnóstico revelador "dos principais obstáculos e fatores restritivos ao desenvolvimento de uma atividade docente comprometida com a melhoria permanente da qualidade de ensino".⁷⁰ "A Escola deverá apresentar seus objetivos e metas relativos à melhoria da qualidade de ensino, (...) os quais deverão estar refletidos tanto na proposta curricular quanto nos projetos."⁷¹ Assim, "a parte essencial da proposta educacional é a proposta curricular que a Escola pretende desenvolver".⁷² O segundo elemento importante, nessa reinterpretação do *planejamento escolar*, são os projetos que visam o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Na prática, segundo essas instruções, a proposta educacional ficou restrita à observância das diretrizes das propostas curriculares da CENP e à elaboração dos projetos.

A "reinterpretação teve um segundo momento."⁷³ Os novos subsídios ampliam a conceituação de proposta educacional, dizendo que ela, "peça central" do *Plano diretor*, "é a expressão do compromisso de construção de uma nova realidade, tida como possível e desejável pela comunidade escolar; deve fluir, portanto, de uma determinada concepção de ser humano, de mundo e de sociedade".⁷⁴

Na proposta educacional, "delineado o ideal a ser atingido, deve a escola avaliar a distância que a separa desse ideal e decidir sobre o que deve, concretamente, fazer para dele mais se aproximar", isto é, deve elaborar a sua

⁶⁹ Ibid., p. 30.

⁷⁰ Ibid., p. 12.

⁷¹ Ibid., p. 16.

⁷² Ibid., p. 17.

⁷³ Idem, versão para discussão. Outubro de 1992 (SÃO PAULO:1992). Neste "Guia" recomenda-se a utilização de "A proposta educacional - Subsídios para a elaboração do Plano Diretor"

⁷⁴ Ibid., p. 2.

proposta pedagógica. Assim, a proposta educacional e a proposta pedagógica dela decorrente são as dimensões do planejamento que justificam os objetivos e as metas da escola, dos vários cursos e planos de ensino.

Pelo exposto, vê-se que, para integrar-se no Projeto Escola-padrão, cada escola deveria considerar a questão educacional numa dimensão mais ampla, discutindo e refletindo sobre as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de escola.

No "Guia para elaboração" do "*Plano diretor* das Escolas-padrão", edições de outubro de 1992 a 1995, "são apresentados os itens (componentes) que deverão constar do *plano diretor* entendido o plano como documento que sintetiza o processo de planejamento".⁷⁵ Quanto à avaliação do *plano diretor* pelas Delegacias de Ensino, as orientações constam de dois documentos,⁷⁶ com roteiros de trabalho e especificações apropriadas aos seus objetivos.

Embora a pretensão do governo fosse estender o Projeto Escola-padrão para a quase totalidade das unidades escolares, nem metade delas foi incluída no projeto. Como já mencionamos, de acordo com Machado, "a despeito de todas as inconsistências, *houve avanços*, que não foram extensivos a toda rede".

6. PLANEJAMENTO PARA O SUCESSO GOVERNO MÁRIO COVAS (1995-1998)

Cumprindo o Programa de Educação para o Estado de São Paulo, o Governador Mário Covas expede Decreto datado de 1º de janeiro de 1995⁷⁷ extinguindo as Divisões Regionais de Ensino (criadas em 1976),⁷⁸ ficando as Delegacias de Ensino hierarquicamente subordinadas às Coordenadorias de Ensino do Interior e da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Como

⁷⁵ Ibid, op. cit. p. 11-13.

⁷⁶ a) Guia para acompanhamento e análise dos Planos Diretores das Escolas padrão. In: SÃO PAULO (Estado). SE. Guia para acompanhamento e análise dos planos diretores das escolas-padrão. São Paulo: SE, dez. 92. 14 p. b) Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola-padrão.

⁷⁷ SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995. Extingue as Divisões Regionais de Ensino.

⁷⁸ SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.

decorrência dessas mudanças estruturais, as atribuições e competências do Delegado de Ensino e seus auxiliares são ampliadas quantitativa e qualitativamente. A função de Delegado passa a ser preenchida por seleção em concurso público.

Com tais ações, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SE) procurou definir-se mais como órgão normativo e orientador, transferindo para as Delegacias de Ensino as decisões e a execução de suas ações, numa direção mais descentralizadora.

Desse Programa iremos analisar as Diretrizes Educacionais e a Reorganização das Escolas Públicas Estaduais, pela repercussão que terão no processo de planejamento escolar.

6.1 DIRETRIZES EDUCACIONAIS: 1995-98

A par desses primeiros atos, a SE deu publicidade "às principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998".⁷⁹

Essas diretrizes foram estabelecidas no contexto de uma política que vem propugnando por uma reestruturação do Estado brasileiro, na direção do denominado Estado mínimo. Entendemos que o objetivo maior dessa política é a redução das atividades do Estado aos cuidados de alguns setores essenciais, tais como: saúde, educação, cultura, justiça, segurança, por exemplo.

Na "Introdução" e no "Diagnóstico" do Comunicado é retratada a situação calamitosa em que se encontra a educação paulista, o que de há muito não constitui novidade. A SE considera que o avanço tecnológico, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão a exigir um novo perfil de cidadão, tornando-se a educação, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Continuando, diz que os sistemas de ensino passam a ser questionados e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los.

⁷⁹ SÃO PAULO (Estado). SE. *Comunicado de 22/03/95*, publicado no D.O.E. de 23/03/95. Principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31/12/1998.

Handwritten notes:
Concursos
Governo
Estado

Por essas razões, a SE demanda “ações atrevidas, ousadas e radicalmente opostas às que vem sendo tomadas nos últimos oito anos”, consideradas apenas “alterações simplesmente casuísticas e parciais” (governos Quércia e Fleury). No documento, a SE propõe que o Estado precisa assumir “o papel de articulador e integrador de um projeto de Educação para São Paulo, não se limitando a mero gestor de uma máquina gigantesca”. Nesse processo, à SE cabe “um papel de liderança”, cuja política integre os mais diferentes aspectos aí envolvidos, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado.

A partir do diagnóstico apresentado, a SE elenca os principais “entraves” à educação básica no Estado de São Paulo, ou seja: a ineficácia e a ineficiência do sistema. Após enumerar diversos problemas, principalmente na área de pessoal, conclui dizendo que se faz “necessária uma reforma radical dos padrões de gestão, um aumento criterioso dos recursos acompanhado de racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado, coerente e realista, fundado em prioridades que permitam, a curto prazo, a solução dos problemas mais graves e a criação de condições de aperfeiçoamento contínuo de todo o sistema, a médio e longo prazo”.

Revolução na produtividade dos recursos públicos

Diante do exposto, a SE define a diretriz principal, a “grande diretriz”, a diretriz número 1 da política educacional, ou seja, a “*revolução na produtividade dos recursos públicos* que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (grifos nossos). “Para que esta revolução realmente ocorra”, algumas mudanças foram anunciadas e, posteriormente, colocadas em andamento: “revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais”, a fim de transformá-lo “no agente formulador da política educacional paulista, voltada à realidade sócio-econômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida. Para tanto, ele deverá articular e liderar os diferentes setores responsáveis pela prestação dos serviços educacionais em torno de um projeto comum. Para cumprir o papel de planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços, o governo reafirmará e fortalecerá o caráter redistributivo da atuação estatal, em busca de maior equidade no serviço prestado”.

Para nortear essa revisão do papel do Estado, foram estabelecidas outras duas *diretrizes complementares* à “grande diretriz”, também consideradas fundamentais, a saber: *reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão* (grifos nossos).

Reforma e racionalização da estrutura administrativa

A primeira diretriz complementar objetiva constituir, em oposição à situação reinante na SE, “uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional”. Para tanto, dois *objetivos* foram fixados, a saber: a instituição de um “*sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências*” (grifos nossos).

Sistema eficaz de informatização

Por privilegiar o “planejamento estratégico e articulado das ações educacionais”, a proposta da SE enfatiza a instalação de um sistema eficaz de informatização de dados, visando basicamente: 1) o controle e acompanhamento da clientela do ensino básico;⁸⁰ 2) a racionalização no uso dos equipamentos escolares, revendo a forma de ocupação dos mesmos e considerando, igualmente, diferentes modalidades de distribuição da clientela e 3) a construção de uma base sólida para a tomada de decisão quanto à implementação de novos investimentos.

Desconcentração e descentralização

Segundo a SE, desconcentração e descentralização significam a democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura do aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários. Esse processo deverá ser atacado em duas frentes: na “reorganização da estrutura atual da SE e na busca de novas parcerias para prestação dos serviços educacionais.”

⁸⁰ Por decreto de agosto de 1995 foi instituído o “Cadastramento Geral de Alunos do ensino de 1º e 2º graus, das Secretarias de Estado e das Autarquias” para atender as seguintes necessidades: conhecer o número exato de alunos do ensino regular e supletivo, evitar a duplicidade de matrículas (classes ociosas) e organização da rede estadual de ensino, a partir de um cadastro de alunos devidamente informatizado. Por adesão, o cadastramento poderá ser estendido à rede municipal de ensino, ao SENAI e escolas particulares. O serviço de Cadastramento Geral de Alunos emitirá o Registro de Alunos (R.A), que consiste em um número para cada aluno, a ser utilizado como documento para matrícula ou transferência de cada aluno na rede estadual de ensino. Pretende-se, assim, além da “racionalização da rede”, eliminar o denominado “aluno fantasma”.



A primeira frente compreende a reforma da máquina estatal: extinção de órgãos centralizados, repasse de recursos humanos e materiais para instâncias descentralizadas do sistema, como as Delegacias de Ensino. E medidas outras visando enxugar os órgãos desnecessários da SE, "redefinindo as atribuições dos remanescentes de modo a integrá-los numa política educacional clara e articulada".⁸¹

Ao lado dessas medidas, visando a melhoria do desempenho da SE, a administração educacional pretende buscar novas parcerias com outras instâncias da sociedade: empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, municípios, etc. Estes constituirão parcerias privilegiadas (é de 9,3% a participação da rede municipal na educação fundamental - inicial do 1º grau/1989).

"Em conseqüência, uma política séria de estabelecimento de parcerias deverá, necessariamente, contemplar" a fixação de "princípios, objetivos e metas", valendo-se de "critérios de financiamento", de "definição de regras claras, com base em competências e responsabilidades detalhadas, a transparência no processo decisório, o que implica a democratização das informações"; na parceria, torna-se fundamental o "levantamento do custo aluno médio para as diferentes regiões do Estado", com a finalidade de possibilitar a fixação de critérios de cooperação e negociação entre o Estado e os Municípios, "tendo como parâmetros a relação entre clientela escolar, custo-aluno e receita de impostos."

Por fim, conclui o Comunicado, deverão ser oferecidas várias formas de parceria, abrangendo desde "a construção ou simples manutenção das escolas, até a elaboração de normas mais complexas como o gerenciamento de toda uma rede de ensino (Municípios)", além da terceirização e de formas cooperativas, com associações sem fins lucrativos. Após a escolha, mediante avaliação e seleção das "modalidades mais adequadas de parceria, serão acionados os mecanismos necessários para a viabilização efetiva das mesmas".

⁸¹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 39.902/95*.

Mudanças no padrão de gestão

Todas essas propostas contempladas no subtítulo anterior levaram o atual governo a “promover uma mudança significativa nos padrões de gestão, a serem aperfeiçoados através de alguns pontos complementares e essenciais: racionalização do fluxo escolar, instituição de mecanismo de avaliação dos resultados e aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas”.

Concluindo, o documento que analisamos diz que “é preciso salientar que as diretrizes de racionalização e reforma da estrutura administrativa, bem como as de descentralização, desconcentração e mudanças nos padrões de gestão terão como um dos seus objetivos estratégicos a liberação e captação de recursos. Visa-se, com isso, estabelecer uma política salarial de valorização do pessoal do magistério, eliminando, sempre que possível, as distorções atualmente existentes”.

É pretensão da SE o estabelecimento de uma nova política de recursos humanos na qual “o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino. Com um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não há possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do Estado mais rico da Federação”.

6.2 REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS

O “Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual” (Programa de Reorganização) vem produzindo uma significativa reestruturação da rede de escolas e de seu funcionamento. Tal reestruturação terá



profundas repercussões no processo de planejamento das escolas públicas. Daí a necessidade de seu estudo neste capítulo.⁸²

Esse “Programa de Reorganização”, em execução pela atual administração da SE, tem sua razão de ser no desfazimento da organização escolar concebida pela Reforma de meados dos anos 70:⁸³ substituição do critério de agrupamento das classes de alunos “num único prédio” pelo agrupamento em prédios distintos, segundo as “faixas etárias mais próximas”. Naquela Reforma, no entender da atual administração da SE, a reunião de “crianças e jovens das mais variadas faixas etárias” num único prédio gerou sérios problemas pedagógicos (“diversificação acentuada das necessidades curriculares”) bem como propiciou “uma série de distorções na rede de ensino”, no tocante à demanda, construções e aumento dos quadros docentes e administrativos. A partir de 1996, o ensino passou a ser oferecido em unidades escolares organizadas com classes de:⁸⁴

- I- Ciclo Básico a 4ª série;
- II- 5ª a 8ª série;
- III- 5ª a 8ª série e de 2º Grau;
- IV- 2º Grau.

O Programa de Reorganização, segundo o Conselho Estadual de Educação (CEE), permitiria à SE racionalizar e otimizar os recursos disponíveis; compor a jornada de trabalho do professor; levar as escolas a funcionar em dois ou três turnos somente; promover um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos; recuperar salários e melhorar as condições de trabalho do professor; implementar atividades de Coordenação Pedagógica; instituir um espaço de reflexão coletiva e, ainda, simplificar a gestão escolar.⁸⁵

Acredita a SE que com essa medida decorrente da diretriz “reforma e racionalização da máquina administrativa”, ampliou-se a possibilidade de que os professores cumpram sua jornada de trabalho, em um único local, tendo ainda

⁸² SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 40.473/95*, de 21 de nov. de 1995 tendo por fundamento o Parecer CEE n° 674 aprovado em 08/11/95.

⁸³ BRASIL (Estado). *Lei n.º 5.692, 11/08/71*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º 2º graus.

⁸⁴ SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 40.473/95*.

⁸⁵ SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE n° 674/95, aprovado em 08/11/95. D.O.E. de 11/11/95 (1.1 Histórico).

possibilitado aos alunos estudos em escolas adequadas às suas faixas etárias, sob o ponto de vista de seus equipamentos e recursos pedagógicos.

O CCEI, ao concordar com a proposta sob o prisma da racionalização, não deixou de registrar certas apreensões, em termos de “cautelas e pontos-chaves”, intrínsecos à proposta. Destacou o desdobramento do ensino fundamental com classes funcionando em prédios distintos. “A preservação da escolaridade básica de oito anos é ponto fundamental”, pois devemos lembrar “que a instituição do ensino fundamental em oito anos criou a garantia de uma nova escola e um novo patamar de escolaridade mínima”; “ela abriu um novo espaço educacional”, não se podendo “desconsiderar que já se iniciou um certo tipo de ‘cultura’ das escolas de 1º grau com a imagem de oito séries no mesmo espaço”. E esta preocupação do Conselho tem seu fundamento, pois no Projeto em pauta, não se definem claramente os mecanismos de articulação entre as escolas que sediarão do Ciclo Básico à 4ª série e as que sediarão das 5ªs às 8ªs séries.⁸⁶

Convém, também, recomenda o CEE, que os diretores se reúnam nas escolas que se interligarão, sob orientação do supervisor, para o equacionamento e propostas de solução de eventuais problemas específicos comuns.⁸⁷

Além dessas, outras preocupações do CEE referem-se a aspectos que as visões tecnicista e economicista normalmente negligenciam: assim, recomenda particular atenção para os casos de famílias com vários filhos em diferentes séries; casos em que as escolas tenham conseguido criar equipes integradas de trabalho (“proceder de maneira a não desintegrar esse trabalho”); os problemas de locomoção de alunos (...) pelas suas implicações nas rotinas pessoais e familiares; a “movimentação de pessoal”; exame cauteloso quanto ao atendimento dos conjuntos habitacionais.

⁸⁶ A definição desses mecanismos tem importância, tanto do ponto de vista de garantia de continuidade para os alunos, como para eliminar as inquietações dos pais sobre a destinação de seus filhos. E, mais ainda, ela é necessária do ponto de vista administrativo e pedagógico, tanto no que se refere a *planos de ensino e de desenvolvimento educacional*, como também quanto à documentação da vida escolar. Parece importante que o destino dos alunos, de uma escola para outra, seja orientado pela *sistematização de algum tipo de ligação*, independente de iniciativas familiares, a *bem do melhor planejamento educativo e de gestão*. É preciso apontar processos de articulação que garantam a continuidade e a qualidade do empreendimento pedagógico e administrativo dessas escolas (grifos nossos). In: SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE nº 674/95*.

Parceria com os municípios. Com a melhoria do desempenho da SE, a administração educacional pretende buscar novas parcerias com outras instâncias da sociedade: empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc. e municípios, sendo que estes se constituirão parceiros privilegiados.

Essa forma de gestão foi regulamentada pela atual administração por meio de decreto⁸⁸ que instituiu o “Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental”. Essa regulamentação está fundamentada, conforme considerandos do decreto, na necessidade da “melhoria da qualidade e equidade do ensino público fundamental”, no fortalecimento da “autonomia do Poder Municipal” e no controle das atividades escolares pelas comunidades locais”, na procura “de descentralização da gestão educacional” com o intuito de dar cumprimento a preceitos constitucionais estaduais.

O objetivo desse Programa é o desenvolvimento do ensino fundamental através da “ação conjunta dos poderes executivos estadual e municipal”. O processo de implantação será gradativo, “conforme a adesão dos municípios, para a assunção total ou parcial do ensino fundamental e da gestão educacional”. A implantação do Programa se dará mediante celebração de convênio conforme modelo anexo ao decreto. As parcerias serão indiscutivelmente variáveis ponderáveis do processo de planejamento educacional e escolar.

Trabalho escolar (duração)

O “Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual,”⁸⁹ proporcionou diversas condições para a realização do trabalho escolar, as quais, adequadamente usadas, podem contribuir para a melhoria do planejamento escolar. Igualmente, o *Projeto Sistema de Avaliação do Rendimento*

⁸⁷ SÃO PAULO (Estado). *Parecer CEE* n.º 674/95, itens 1 e 2 da Apreciação.

⁸⁸ SÃO PAULO (Estado). *Decreto* n.º 40.673/97, de 16 de fev. de 1997, pub. no D.O.E. de 17/02/96.

⁸⁹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto* n.º 40.510/95, de 04/12/95. “Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual”. Foram adotadas medidas sobre “a duração do trabalho diário, a carga horária para os professores, prevendo horas de trabalho pedagógico, horas de atividade em local de livre escolha, horas de trabalho pedagógico coletivo, carga horária suplementar, horas para projetos especiais, além da atuação do coordenador pedagógico”.

Escolar do Estado de São Paulo,⁹⁰ implantado em 1995, tem por objetivo, dentre outros, fornecer às equipes das escolas subsídios para *planejamento escolar*, capacitação e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola.

6.3 O PLANEJAMENTO ESCOLAR

A atual política educacional da SE prevê e desencadeia uma série de providências, objetivando o ajuste do sistema de ensino paulista às diretrizes da vigente política neoliberal. Afetando a estrutura e o funcionamento da rede de escolas, essas medidas terão efetiva repercussão no processo de planejamento, não só pelas novas condições de organização, mas também pela própria concepção de educação e seu planejamento.

Os estudos a esse respeito serão por nós agrupados sob os títulos desenvolvidos na seqüência:

- Nova regulamentação (
 - I. o plano de gestão e
 - II. a proposta pedagógica
- Novo planejamento: Orientações da SE.

6.3.1 NOVA REGULAMENTAÇÃO O PLANO DE GESTÃO

Com vigência a partir do início do ano letivo de 1998, o CEE aprovou Parecer que estabelece as "Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais".⁹¹ No final do ano anterior, uma versão preliminar dessas *Normas* passou a ser discutida na rede de escolas públicas estaduais. A proposta foi justificada em termos de: tempo decorrido desde a edição do Regimento Comum em vigor desde 1977, sua desatualização, a nova realidade educacional do país, a promulgação da nova LDB, a legislação como elemento significativo da política educacional que define as grandes linhas do projeto educativo em determinado momento histórico de uma sociedade, a necessidade de elaboração da proposta pedagógica e do Regimento de cada escola. Estes -- a proposta e o Regimento -- são, sem dúvida, os objetivos maiores do novo regulamento.

⁹⁰ SÃO PAULO (Estado). SE. Projeto Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SE., agosto de 1995. 5 f. Mimeo.



Nas justificativas cita-se que o “Poder Público não se exime de sua responsabilidade e coloca claramente as diretrizes gerais e os limites da autonomia escolar, procurando criar as condições básicas para o funcionamento das escolas, deixando à comunidade e a cada escola a responsabilidade de decidir sobre as melhores estratégias para atingir os objetivos estabelecidos”. Sobre a autonomia da escola diz-se que não pode ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino.

Pretende a SE com as Normas Regimentais Básicas, além de atender as disposições da LDB, instituir um mecanismo legal e necessário para promover a gestão democrática da escola e elevar o padrão de qualidade do ensino; fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira; valorizar a comunidade escolar através da participação de colegiados; favorecer o desenvolvimento e profissionalização do magistério e demais servidores da educação; e, por fim, transformar os processos de avaliação institucional do desempenho das escolas e dos alunos.

No capítulo “Do Plano de Gestão da Escola”, as *Normas Regimentais Básicas* regulamentam o *plano de gestão*,⁹² conceituado como o “documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica”. Sua duração é quadrienal e contemplará, no mínimo, os seguintes aspectos: caracterização geral da escola, objetivos, definição de metas e respectivas ações, planos de curso, planos de trabalho e critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho escolar. Um de seus artigos é dedicado ao conteúdo do plano de curso, do qual resultarão os planos de ensino. Anualmente, a esse documento serão incorporados anexos relativos a distribuição dos alunos, quadros

⁹¹ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE n.º 67/98* – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovado em 18/03/98. DOE de 21/03/98.

⁹² *Ibid.*, artigo 29.



curriculares, horários em geral, calendário e eventos, plano de aplicação de recursos e projetos especiais.⁹³

O planejamento “de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar” e, igualmente, a respectiva organização, coordenação, avaliação e integração é de responsabilidade do Núcleo de Direção, integrado pelo diretor e vice-diretor. O plano de gestão será aprovado pelo conselho de escola e homologado pelo órgão próprio de supervisão.⁹⁴

Presentemente, de acordo com essa regulamentação vigente, três aspectos regulamentares são relevantes para a estrutura e funcionamento da escola: a proposta pedagógica, o regimento escolar e o plano de gestão e, nessa ordem, ou seja, “o passo primeiro, o ato originário da instituição” é a elaboração da proposta pedagógica, fundada na autonomia da escola. Seus propósitos, princípios e diretrizes subsidiarão a elaboração do regimento escolar, documento que, como vimos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica. Já o plano de gestão é o documento que propiciará a operacionalização de conteúdos do regimento escolar. Disso tudo vemos que o planejamento escolar está centrado na elaboração da proposta pedagógica. Daí nossas considerações, a seguir, sobre essa proposta.

6.3.2 NOVA REGULAMENTAÇÃO A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pela primeira vez na história de nossa legislação de ensino, a Nova LDB utiliza a expressão *proposta pedagógica*, ao estabelecer sua elaboração como primeira incumbência dos estabelecimentos de ensino.⁹⁵ E, dada a sua importância, coloca como outra incumbência da escola “informar os pais sobre a execução dessa proposta pedagógica”.

Na introdução da Deliberação que fixa as normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio,⁹⁶ o CEE reafirma, de conformidade com a Nova LDB, que a Lei deixa para a “escola a

⁹³ Ibid., artigo 29-30.

⁹⁴ Ibid., artigos 62 e 31, respectivamente.

⁹⁵ A expressão “proposta pedagógica” consta do inciso I, do artigo 12, da Lei nº 9.394/96 (a Nova LDB); a incumbência de informar os pais sobre a execução dessa proposta consta do inciso VII.

competência para elaborar sua proposta pedagógica e o seu regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema". Continua o CEE dizendo que o "regimento escolar e a proposta pedagógica são mais estáveis, menos sujeitos a mudanças, enquanto o plano escolar é mais dinâmico e, portanto, mais flexível". O texto do CEE está separado por temas que dizem respeito a diversos aspectos a serem observados na organização da proposta pedagógica e na feitura do regimento escolar, tratando especificamente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Do exame dessa Deliberação, constata-se que as diretrizes, normas e procedimentos e outros aspectos da proposta pedagógica e do regimento escolar devem, no dizer do CEE, guardar entre si coerência e adequação. Ou, de outra forma, a proposta pedagógica deve estar expressa no regimento escolar.

Tendo por objetivo dirimir dúvidas suscitadas sobre o conceito de proposta pedagógica, regimento escolar e plano escolar, o CEE volta ao assunto com os seguintes esclarecimentos.⁹⁶ De início, diz que com os dispositivos da Lei foi colocado em pé um princípio que se encontrava de 'cabeça para baixo' - o da autonomia da escola. "As escolas", continua o CEE, "sempre se viram obrigadas a conformar-se - no sentido de adequar-se, ajustar-se - às normas que vinham de cima". Lembra, ainda, corretamente, que "apesar da 'autonomia' no plano das intenções proclamadas, ela logo era cerceada pelas mais diversas razões, entre as quais sempre se alinhavou 'a unidade do sistema'" (...), etc. "Agora a Lei estabelece que tudo começa, desde logo pela elaboração da proposta pedagógica da escola. É o passo primeiro, o ato originário da instituição. Tudo o mais deve vir depois. O que se deseja instaurar é o princípio da realidade pedagógica, que se funda na autonomia da escola". A Indicação em exame concorda com o "Conselheiro José M. Pires Azanha para quem, como a lei, o termo proposta tem o mesmo significado de projeto"; a partir daí o texto passa a se referir a projeto em substituição ao termo proposta. O CEE, usando os termos de Azanha, continua seu esclarecimento, dizendo que

⁹⁶ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Deliberação CEE nº 10/97* - fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.



o projeto é, no fundo, um esforço de identificação da escola num propósito educativo comum, a partir da integração das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de 'práticas discursivas' e 'não discursivas' que é preciso tomar ciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.

Continua:

Num projeto tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas e deseducativas. (...) Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente 'ciência dos projetos' ou de roteiros burocráticos. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.

Essa transcrição corresponde às considerações finais do texto de Azanha (1998), intitulado "Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola", que vem sendo tomado como referência não só pelo CEE, mas, também, pela SE, nos encontros e reuniões com delegados e supervisores de ensino e diretores de escola.⁹⁷ Dada a importância das idéias de Azanha no atual momento de implantação da Nova LDB, tomando por base o seu texto, vamos aqui destacar alguns aspectos de sua concepção de proposta pedagógica e autonomia que julgamos esclarecerem o encaminhamento dessa inovação legal.⁹⁹

Proposta pedagógica:

- proposta tem o mesmo significado de projeto (p.2);
- e um projeto, segundo Castoriadis, é a 'intenção de uma transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade;
- projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição de responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil (p.4);

⁹⁷ Esclarecimentos In: SÃO PAULO (Estado). CEE. *Indicação CEE nº 13/97*, aprovada em 24/09/97.

⁹⁸ O texto de AZANHA, J. M. P. (1998). *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. In: SÃO PAULO (Estado). Escola de Cara Nova - Planejamento 98. São Paulo: SE, jan. 1998, subsidiou a Indicação CEE nº 13/97, os encontros de supervisores de ensino e diretores de escola das Coordenadorias de Ensino do Interior e da Grande São Paulo, realizados nos dias 26 e 27/01/98, bem como foi palestra proferida no XVIII encontro de Delegados de Ensino da CEI, em 31/07/98.

⁹⁹ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Indicação CEE nº 13/97*.

- “A idéia de um projeto pedagógico”, visando a melhoria do “mundo escolar”, “será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida...” (p.7);
- é incumbência primordial da escola (Art. 12, I) (p.2);
- é tarefa coletiva na qual devem colaborar professores, outros profissionais e as comunidades escolar e local (Art. 13, I e II, I e II) (p.2-3);
- princípio: “exigência de ‘pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas’ (Art. 3º, III) que se traduz, na escola, na ‘aceitação da diferença’, como fundamento da convivência democrática (p.3);
- a escola pública é uma diversidade e não uma unidade (p.3);
- não “convém estabelecer normas, prazos e especificações” para que as escolas cumpram a exigência do projeto pedagógico (p.4);

Autonomia escolar no que diz respeito ao projeto pedagógico:

- “é, como problema, típico da escola pública’ (...); está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar” (p.4);

Ainda, com relação à proposta (projeto) pedagógica(o), o CEE recomenda que não é conveniente que se cobre em curto prazo essa tarefa, sob pena de se criar uma espécie de ‘indústria de elaboração de propostas’. Prossegue o CEE argumentando que “A proposta pedagógica ao se constituir em documento, é instrumento de trabalho de uso da instituição e da comunidade escolar, não se sujeitando ao crivo de aprovação externa, a não ser na hipótese de exame de apreciação de eventual ilegalidade”. Os propósitos, as diretrizes e princípios da proposta pedagógica serão expressos no regimento escolar; de outro modo, pode-se dizer que o regimento escolar deve assentar-se sobre esses fundamentos da proposta pedagógica.

No que diz respeito à linha de esclarecimentos, o CEE informa que o *plano escolar* “é um instrumento dinâmico que deve ser elaborado anualmente e remetido na época própria às Delegacias de Ensino. Dele devem constar a operacionalização daquelas medidas incluídas de forma genérica no regimento, e outras que resolvam os aspectos conjunturais da instituição”.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Ibid..



6.3.3 NOVO PLANEJAMENTO ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Planejamento escolar

Nos anos de 1995 e 1996, tudo está a indicar, não houve nenhum posicionamento geral da SE relativamente ao *planejamento escolar*. Houve, isto sim, somente em relação à política educacional, cujas Diretrizes Educacionais 95-98 já analisamos páginas atrás. No início desse Governo, houve sucessão de medidas que alteraram a vida das escolas e, conseqüentemente, o *planejamento escolar* deve ter ficado a critério de cada Coordenadoria de Ensino, de cada Delegacia de Ensino e mesmo de cada escola. As indagações eram muitas e os dirigentes, regionais e locais, estavam aguardando os acontecimentos.

Nos documentos que instituíram a reforma, praticamente não existe referência ao *planejamento escolar*, a não ser em relação à avaliação do processo de rendimento escolar, no qual figura como uma de suas finalidades fornecer às equipes das escolas subsídios para *planejamento escolar*, capacitação e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (grifos nossos).¹⁰¹

De sua parte, o CEE¹⁰² põe em destaque a necessidade do planejamento, quando analisa a Reorganização das Escolas Estaduais: “o destino dos alunos, de uma escola para outra”, deve ser “orientado pela sistematização de algum tipo de ligação (...), a bem do melhor planejamento educativo e de gestão. É preciso garantir a “continuidade e a qualidade do empreendimento pedagógico e administrativo dessas escolas”.

A SE, em maio de 1997, na publicação de *A escola que faz a diferença*,¹⁰³ coloca para o diretor e para o professor-coordenador (as lideranças da escola), o que devem entender por *Plano escolar*. Enfatiza a importância dessas lideranças para o crescimento profissional da equipe escolar e para o sucesso dos alunos.

Essa publicação foi colocada à disposição da rede de ensino com o “propósito de contribuir para que a equipe técnica valorize cada vez mais a

¹⁰¹ SÃO PAULO (Estado). *Comunicado de 23/03/95* (Principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo - Jan. 95 a 31/12/98) faz referência ao “planejamento estratégico articulado das ações educacionais” a ser elaborado pelos órgãos centrais.

¹⁰² SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE nº 674/95*, aprovado em 08/11/95. D.O.E. de 11/11/95.

construção de uma proposta pedagógica compartilhada, onde os professores sintam-se valorizados, e os pais tenham voz e vez” (p. 9).

Tomando por base essa proposta, colocaremos em destaque as idéias sobre o *planejamento escolar* explicitadas pela atual administração da SE. Esta divulga suas orientações sobre planejamento assentadas em condições ideais que, se fossem reais, produziriam os efeitos desejados. Esta forma de exposição omite as reais condições de trabalho nas escolas. É o discurso do sucesso. Feitas essas observações, a forma de comunicação da SE será mantida neste texto.

Logo na introdução, afirma-se que, “desvencilhando-se da cultura do fracasso, a cultura do sucesso começa a surgir em unidades escolares de todas as regiões do Estado de São Paulo”. Mencionam-se sinais dessa mudança: a equipe escolar torna-se mais consciente; os educadores mais confiantes, competentes e trabalhando coletivamente; o diretor sabe que o trabalho em equipe é condição para o êxito; o Diretor e o Professor-Coordenador “estimulam e geram entusiasmo entre os docentes e funcionários”; assessoram, estabelecem e confrontam padrões com a prática, corrigem desvios, visando melhorar a qualidade do trabalho pedagógico. O “time da escola” descobre que “sua garra é capaz de transformar, verdadeiramente, a sala de aula em lugar de aprendizagem e progresso para todos os estudantes, qualquer que seja sua origem social” (p.7).

O trabalho do Diretor e do Professor-Coordenador “consiste, essencialmente, em liderar profissionais, aglutinando-os em torno de um projeto coletivo”. “Exercitar uma liderança qualificada e eficaz em organizações de ensino/aprendizagem é, hoje, o grande desafio a ser enfrentado” (p.8).

Em escolas nas quais o diretor e coordenador fazem da elaboração, implementação e avaliação do Plano da Escola um processo vivo e permanente, os membros da equipe, pais, mães e alunos, têm um projeto comum: sabem para onde vão, por quê, e de que recursos precisam para chegar lá. A espaçonave-escola tem uma direção, um rumo que foi definido coletivamente sob a coordenação de uma liderança atuante e comprometida (p. 47).

¹⁰³ SÃO PAULO (Governo). SE. *A escola que faz diferença* - 1. Lideranças que fazem diferença. São Paulo: SE, maio de 1997.



“É essencial, portanto, levar em conta que uma das preocupações para que um projeto coletivo possa surgir e se fortalecer é preparar muito bem as reuniões de planejamento no início do ano letivo. É neste momento que o diretor e coordenador encontram-se com toda a equipe escolar para chegar a um acordo sobre pontos básicos, tais como: (p.47)

normas de conduta;
expectativas em relação aos alunos;
condições e aparência física da escola e salas de aula;
utilização de materiais pedagógicos;
atividades complementares;
relações entre a equipe e os estudantes.

“As grandes decisões” tomadas nessas reuniões devem constar do *Plano escolar* e ser disseminadas junto aos alunos e pais durante as primeiras semanas de aula. “E, a cada quinze dias, é recomendável que diretor/coordenador e equipe docente utilizem o tempo da reunião pedagógica para avaliar até que ponto estão caminhando na direção proposta” (p.47).

É assim que, gradativamente, o projeto da escola vai se consolidando: através da análise contínua da situação, identificando pontos fracos e fortes, decidindo como agir diante das dificuldades e questionando os resultados obtidos. À medida que tal projeto cria vida, toda cultura da escola se modifica, o que influi na seriedade profissional dos educadores e no entusiasmo dos alunos (p. 47).

O Plano Escolar

O *Plano escolar*,¹⁰⁴ que resume as grandes metas da escola, “nada mais é que o espírito da escola feito matéria, ou seja, o seu projeto pedagógico posto no papel”. Ele compreende o Plano de Curso, os Planos de Ensino, os Planos de trabalho da APM, Conselho, Grêmio e outras informações, tais como, horários, organização de serviços, atividades a serem desenvolvidas com a comunidade. Além disso, inclui um plano orçamentário, a saber, com que recursos financeiros a escola irá realizar as atividades previstas. (p.33)

O Plano de Curso, um dos componentes do Plano da Escola, contém os registros das decisões dos professores de um determinado nível de ensino

¹⁰⁴ O Plano Escolar também é chamado de Plano Diretor ou Plano de Desenvolvimento da escola, CF -SÃO PAULO (Governo). “*A escola que faz diferença*”, p. 3.



(fundamental ou médio) sobre as finalidades do ensino que a escola oferece e sobre as grandes ações a serem empreendidas para avançar rumo aos objetivos do currículo. (p. 36)

Com base no diagnóstico da situação concreta, o *plano escolar* identifica os meios de alcançar os objetivos propostos, inclui a determinação de responsabilidades pela implementação das ações e um cronograma para realização das mesmas (p. 33).

Quando o diretor lidera o processo de elaboração do *Plano escolar*, envolvendo professores, funcionários e representantes dos pais e alunos na APM e Conselho, no debate sobre os rumos da escola, ele terá criado as condições para a existência de uma proposta de trabalho coletivamente desenhada, ou seja - de um projeto comum. Sua equipe sabe para onde a escola se dirige e com que meios (p. 34).

O Diretor. O diretor é o grande articulador do projeto da escola. "É muito provável que este diretor tenha bem claro que o essencial de sua atividade é liderar o processo educativo desenvolvido na escola, e subordine suas atividades administrativas e burocráticas 'à dimensão pedagógica'" (p. 33).

"Faz Diferença" conhecer em detalhes o plano de sua escola, o qual resume as suas grandes metas. Tal documento "nada mais é que o espírito da escola feito matéria, ou seja, o seu projeto pedagógico posto no papel" (p.33). O diretor que não considera o *plano escolar* uma formalidade, acompanha de perto sua execução: participa das reuniões, estuda os demonstrativos de aproveitamento, visita as classes, está sempre visível e disponível para professores, alunos, pais e funcionários. É capaz de corrigir, imediatamente, os eventuais desvios de percurso (p. 34).

Liderando o processo educativo, o diretor "sabe quais foram os resultados alcançados pelo trabalho desenvolvido na escola, seus pontos fracos e fortes. Pode cobrar o bom desempenho de tarefas específicas, sempre oferecendo, a cada um dos docentes, o estímulo e reconhecimento de que tanto necessitam. Com isso ganham os alunos" (p. 34).

Professor-Coordenador. O professor-coordenador, braço direito do diretor, participa da construção da proposta coletiva de trabalho e da definição de uma linha pedagógica que norteie a atuação dos professores. Se o coordenador



participa de uma proposta coletiva de trabalho, certamente deve estar unindo toda a equipe em torno desse trabalho e, assim, coletivamente, estarão construindo uma proposta e uma linha pedagógica comum de trabalho (p.37).

“A existência de uma proposta pedagógica assumida por todos os professores é essencial para que se garanta a continuidade do processo ensino-aprendizagem. (...) O professor-coordenador que consegue coerência da equipe, fazendo com que os docentes compartilhem de uma mesma linha de trabalho, está construindo para que os alunos aprendam e progridam”. (p.37)

“O professor-coordenador que, ao conduzir a elaboração dos Planos de Curso e dos Planos de Ensino, utiliza as Propostas Curriculares e publicações técnicas produzidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria, mostra que está efetivamente empenhado em apoiar o processo de ensino-aprendizagem em sua escola” (p.37).

“As Propostas Curriculares apresentam os parâmetros que a escola deve seguir, para que os estudantes construam conhecimentos e habilidades básicos, em cada área do Conhecimento. Além disso, oferecem orientações sobre metodologias e conteúdos a serem desenvolvidos, e sugestões de bibliografia para maior aprofundamento dos temas. O estudo coletivo dessas Propostas contribui para que os professores sintam-se mais seguros quanto aos objetivos a serem atingidos pelos alunos, através do estudo das diferentes disciplinas” (p.37).

O professor-coordenador deve ter como objetivos prioritários diminuir os índices de evasão e repetência e encaminhar para a recuperação os alunos com dificuldade (p.38). Ainda, deve enfatizar, nas HTPCs, atividades orientadas para o fortalecimento do desempenho dos professores em sala de aula, através do planejamento e replanejamento contínuo de atividades.

Os professores. A proposta da SE apresenta as características dos professores que estão associadas aos maiores índices de aprendizagem e ao progresso dos alunos. Tais características são a: 1) crença de que sua atuação profissional tem o poder de minimizar ou eliminar dificuldades na aprendizagem; 2) utilização de materiais e recursos didáticos diversificados na sala de aula e, ainda, 3) participação em cursos de capacitação e orientação técnica.

A atmosfera/clima organizacional da escola. A equipe tem um projeto que é o plano de vôo da escola. Sem ele, o desastre é inevitável. Escolas sem

projeto são como pessoas que não conseguem delinear o seu futuro e portanto não podem lutar para concretizar seus sonhos. Mergulhadas no presente, reclamam da sorte sem nada fazer para mudá-la (p.47).

A integração com a comunidade. Os pais devem ter a oportunidade de participar das decisões sobre as grandes metas da escola, ou de ser informados sobre elas. Pais e mães precisam saber como funciona a escola, suas normas e o papel de cada profissional que nela trabalha. Algumas iniciativas salutareis:

- Retirar as barreiras à participação.
- Promover a participação dos pais na escola.
- Solicitar apoio das Universidades, organizações governamentais, ONGs e empresários (p. 55).
- Mudar os esquemas das reuniões de pais e mestres (p. 56).
- Investir mais na APM e no Conselho de Escola.
- Abrir o espaço da escola à comunidade, nos fins de semana.

Como se vê, a proposta de atividades de planejamento da SE é bem estruturada e está direcionada para a dimensão pedagógica.

6.3.4 ORIENTAÇÕES PARA 1998

Nos encontros de supervisores de ensino e diretores de escola, promovidos pelas Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior, nos últimos dias do mês de janeiro de 1998, preparatórios para o "Planejamento 98", foi objeto de discussão o documento intitulado *"As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola"* (Escola de Cara Nova - Planejamento 98), São Paulo: SE, 1998.¹⁰⁵ Examinaremos esta iniciativa específica para 1998, com a convicção de que ela será, de agora em diante, a orientação geral da SE para os próximos anos. Isto porque, grosso modo, reflete a política educacional que se instalou na SE com o atual Governo.

Na introdução desse "Planejamento 98", o texto lembra que a Nova LDB evidencia a necessidade de desburocratizar a educação e descentralizar o sistema, imprimindo maior autonomia aos estados, municípios e escolas. Isto para facilitar o alcance dos objetivos do ensino. Coloca ainda como responsabilidade

¹⁰⁵ SÃO PAULO (Estado). *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola.* (Escola de Cara Nova - Planejamento 98). São Paulo: SE, jan. 1998.



da escola, promover amplas condições e oportunidades de aprendizagem, bem como propiciar a todos formação básica comum, flexibilidade no trato dos componentes curriculares, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Para atingir seus objetivos, é necessário que a proposta educacional expresse a busca de qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. A escola é o espaço social privilegiado de construção de conhecimentos significativos, éticos necessários e constitutivos das ações de cidadania, diz a SE.

O papel da educação no mundo contemporâneo abre para a escola um horizonte mais amplo e diversificado e coloca para o professor a necessidade de aprendizagem contínua. Por último, o texto da SE fala da finalidade da escola e da aprendizagem de conteúdos. Esse texto tem como um de seus objetivos “auxiliar a reflexão do coletivo da escola sobre o planejamento de trabalho para este ano (1998)”.

Escrito tendo em vista a construção da proposta pedagógica, o documento citado – da SE – trata da reunião de planejamento-98 para a realização dessa atividade. No entanto, antes de prosseguir, recordemos que já foi mencionado pela SE em a “A escola que faz a diferença”, que para a criação e fortalecimento de um “projeto coletivo”, é preciso preparar muito bem as reuniões de “planejamento” no início do ano letivo. Será nesse momento que o diretor e o coordenador se encontrarão com toda a equipe escolar para chegar a um acordo sobre os pontos básicos sobre a organização escolar (mencionados páginas atrás).¹⁰⁶

Isto posto, vejamos, em seguida, o que se coloca para o “Planejamento 98”, cujo documento tem por objetivo “auxiliar a reflexão do coletivo da escola sobre o planejamento de trabalho para este ano (1998)”. Partindo da suposição de que as escolas já têm um plano de trabalho, são apresentadas, “a título de sugestão, algumas questões que poderão servir de ponto de partida” (grifos nossos). Para o levantamento desses pontos fundamentais, “uma análise

¹⁰⁶ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *A escola que faz diferença - 1. Lideranças que fazem diferença*. São Paulo: SE, Tê, maio de 1997. p. 47.



sobre a situação de aprendizagem dos alunos torna-se fundamental, uma vez que é em torno do desenvolvimento deles que giram as ações da escola". Assim, e especificando ainda mais o nível de reflexão da proposta pedagógica, sugere-se que o ponto de partida, que é fundamental, se inicie com os dados disponíveis de permanência e desempenho dos alunos, a saber:¹⁰⁷

Número de alunos de cada classe
 Número de alunos promovidos na classe/série/disciplina
 Número de alunos evadidos/retidos
 Número de alunos participantes de estudos de recuperação
 Número de alunos promovidos após estudos de recuperação
 Outros dados de desempenho dos alunos (SARESP ou outros).

De acordo com os dizeres da SE, "esses dados possibilitam o diagnóstico da situação real de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a definição do ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido com o intuito de alcançar as metas consideradas prioritárias pelo coletivo da escola". É importante que o coletivo da escola planeje um trabalho diferenciado, que vise favorecer todos os alunos, lembrem ou enfatizam as considerações do texto. As orientações prosseguem versando sobre a problematização desses dados numéricos e suas implicações de natureza curricular, além da organização do espaço escolar, com destaque para as salas-ambiente. São trabalhadas as concepções de promoção continuada, avaliação, o envolvimento da comunidade e o trabalho coletivo compromissado com a melhoria da qualidade do ensino. Por último, a proposta pedagógica, coletivamente construída, propiciará a elaboração do regimento da escola. Essas as orientações da SE para o planejamento de 1998, que direcionam a idéia de planejamento esboçada nos documentos já analisados.

As concepções de plano e planejamento escolar, expostas neste capítulo III, item I, sob o título "Regulamentação Estadual", período de 1965 a 1998, serão analisadas e interpretadas no próximo capítulo.

¹⁰⁷ SÃO PAULO (Estado). As mudanças na educação...op. cit., p. 2-3.



II. IDÉIAS DE DIRETORES DE ESCOLA

1. A PESQUISA

Sob este título, apresentaremos as idéias que diretores de escola pública estadual têm do planejamento escolar, a partir de suas respostas à pergunta "*O que é planejamento escolar?*", no nível de unidade escolar. Para a análise do material colhido, usaremos a Técnica de Análise de Conteúdo, cuja natureza e finalidades constam no capítulo I. Os resultados obtidos serão expostos nesta oportunidade, para posterior análise e interpretação no próximo capítulo.

Escolhemos os diretores de escola pública estadual, porque esses educadores sempre tiveram por atribuição coordenar a elaboração e as atividades de planejamento da escola que dirigem. Para tanto, regularmente participam de reuniões de planejamento não só nas Delegacias de Ensino mas também nos órgãos centrais da SE. Ademais, os diretores são os verdadeiros "elos de ligação" entre o coletivo de professores e as autoridades do sistema de ensino. As idéias que possuem do planejamento escolar podem nos ajudar a compreender essa atividade da administração escolar.

A unidade de nossa análise será a resposta dada à pergunta acima citada. Ao todo, são 230 respostas colhidas em seis Delegacias de Ensino, representativas de 51 municípios. Toda a coleta de dados foi feita ou orientada por este autor, de tal sorte que as respostas representassem o que os diretores pensavam sobre o planejamento escolar no momento da resposta. Desse modo, procuramos eliminar a interferência de estudos e consultas na redação da resposta dada. Para assegurar a prontidão destas, foram aproveitados, sempre que possível, os momentos em que os diretores se encontravam em grupos para atividades administrativas e/ou pedagógicas, em escolas ou nas Delegacias de Ensino.

As idéias de planejamento escolar obtidas junto aos diretores de escola foram tratadas estatisticamente conforme Quadro 1 abaixo. Mesmo sabendo-se do valor relativo de tais quantificações, principalmente pela natureza

do fenômeno, entendemos ser possível a apreensão de certas direções e rumos gerais do fenômeno estudado. Os valores não devem ser considerados como absolutos, mas de acordo com a relatividade que o objeto de estudo comporta.

É necessário registrar que teremos em mente analisar as noções e idéias sobre planejamento escolar, sem a preocupação de se identificarem os problemas, de planejamento ou não, vivenciados por eles. O Quadro 1 abaixo fornece informações a respeito de diversos dados sobre a pesquisa.

QUADRO 1

“O que é planejamento escolar?”

Diretores (230) por Delegacia de Ensino, por município

1996-98

DELEGACIAS DE ENSINO			MUNICÍPIOS	DIRETORES/VICE PARTICIPANTES	
				Nº	ÉPOCA
Lençóis Paulista (001-033)		Lençóis Pta, Agudos, Borebi, Pederneiras, Macatuba (05)		33	Ago. 96
Bauru (34 - 83)		Avaí, Arealva, Balbinos, Bauru, Duarte, Iacanga, Lucianópolis, Pirajuí, Piratininga, Reginópolis, Ubirajara (11)		50	Set. 96
Apiaí (132-174)		Ribeira, Itapirapuã Paulista, Apiaí, Barra do Chapéu, Itaoca, Iporanga, Guapiara, Ribeirão Branco (08)		43	Nov. 96
Jaú (84 – 131)		Barra Bonita, Bariri, Boracéia, Bocaina, Dois Córregos, Mineiros do Tietê, Igaraçu do Tietê, Itaju, Itapui, Jaú (10)		48	Jan. 97
Santa Cruz do Rio Pardo (198-230)		Santa Cruz do R. Pardo, Bom Sucesso de .Itararé, Riversul, Bernardino de Campos, Itaberá, Itaporanga, Óleo, São Pedro do Turvo, Espírito S. do Turvo (09)		33	Set. 97 Out. 97
Avaré (175 – 197)		Avaré, Itaberá, Riversul, Itaporanga, Paranapanema, Cerqueira César, Itaí, Arandu (08)		23	Set. 97 Jan. 98
TOTAIS (6)		51		230	96/97/98

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O termo *idéia* é empregado, no presente estudo, no seu sentido idiossincrático isto é, própria de cada sujeito. É a representação mental que os diretores têm do planejamento escolar, de acordo com os estudos e as experiências adquiridos ao longo de suas vidas. É nesta perspectiva que analisaremos o material colhido.

De acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo, descrita no capítulo I, a priori definimos três categorias de idéias sobre planejamento escolar: idéias categorizadas de acordo com a (1) dimensão política, (2) dimensão pedagógica e (3) outras idéias. Cada categoria apresenta subcategorias, correspondentes aos conjuntos ou agrupamentos de idéias semelhantes sobre planejamento escolar, estabelecidas *a posteriori*. Os resultados apurados constam do Quadro 2 e Gráfico 1, obtidos conforme descrição a seguir.

Num primeiro momento, as respostas dos diretores foram lidas algumas vezes, umas mais, outras menos, conforme a dificuldade de leitura de cada uma. Em seguida, procuramos sintetizar a *idéia* de planejamento contida na fala do diretor, registrando-a no parágrafo seguinte ao final da resposta. A respectiva síntese está assinalada com o símbolo >. O resultado desse trabalho constitui o Anexo I.

Desse estudo, foram emergindo certas idéias de planejamento que podiam ser agrupadas em determinadas categorias como, por exemplo, planejar é *planejar para o ano letivo*. Assim, sucessivamente, as idéias colhidas nas respostas, registradas no Anexo I, foram sendo agrupadas conforme as categorias iam emergindo. Esta fase exigiu diversas leituras, análises, comparações, deslocamentos, até resultar nos agrupamentos de subcategorias, considerando o planejamento como um processo, nas suas dimensões política e pedagógica. As respostas contendo idéias vagas por demais, sem sentido ou contraditórias, constituíram outro agrupamento. Resumidamente: as subcategorias constam do Anexo 2, distribuídas segundo as dimensões do planejamento. Os dados apurados estão representados no Quadro 2 e no Gráfico 1.

- segue Quadro 2



QUADRO 2

“O que é planejamento escolar?”

Resposta de 230 diretores de escola pública estadual

1996-98

IDÉIAS DE PLANEJAMENTO ESCOLAR	Diretores e Vice Participantes	
	N.º	%
1. DIMENSÃO POLÍTICA (Indicativa de finalidades)	4	1,7%
2. DIMENSÃO PEDAGÓGICA (Indicativa de meios)		
2.1 Formular diretrizes, metas e objetivos	76	33,1%
2.2 Planejar para o ano letivo	38	16,6%
2.3 Organizar o trabalho escolar	20	8,6%
2.4 Elaborar, organizar atividades/ações	20	8,6%
2.5 Elaborar a proposta pedagógica	12	5,3%
2.6 Direcionar o trabalho escolar	8	3,5%
2.7 Solucionar, superar problemas	8	3,5%
2.8 Programar trabalho escolar	6	2,6%
2.9 Tomar decisões	5	2,2%
2.10 Realizar reflexão, análise	3	1,3%
2.11 Planejar o ensino	2	0,8%
Totais (2)	198	86,1%
3. OUTRAS IDÉIAS		
3.1 Idéias vagas, sem sentido, contraditórias	23	10,0%
3.2 Planejamento como plano	5	2,2%
Totais (3)	28	12,2%
SOMA (1) (2) (3)	230	100,0%

Maiores especificações: Anexo 2

O A seguir, correspondendo a cada subcategoria, mencionaremos um exemplo da idéia de planejamento, citando aquele que, no Anexo 2, aparece em primeiro lugar, na respectiva subcategoria.

Exemplos de idéias de planejamento escolar

1. Dimensão política, indicativa de finalidades

1.1 Algumas idéias

- 011.⇨ Processo de organizar e planejar atividades escolares; de acordo com sua visão de mundo, perspectivas para o futuro, clientela e outros meios.

2. Dimensão pedagógica, indicativa de meios

2.1 – Formular (ou alcançar) diretrizes, metas e objetivos

- 006.⇨ Processo de estabelecimento de metas, para ordenação/elaboração do trabalho educativo.

2.2 – Planejar para o ano letivo

- 007.⇨ Processo de definição, de projeção do trabalho anual da escola.

2.3 – Organizar o trabalho escolar

- 002.⇨ Processo de organização e definição do que pretendemos realizar.

2.4 – Elaborar, organizar atividades/ações

- 003.⇨ Processo de elaboração de atividades, normas e regras dos trabalhos da escola.

2.5 – Elaborar a proposta pedagógica

- 026.⇨ Processo que corresponde à proposta de trabalho (coletivo).

2.6 – Direcionar o trabalho escolar

- 024.⇨ Processo de reflexão, de compromisso do pessoal na busca dos objetivos propostos.

2.7 – Solucionar, superar problemas detectados

- 008.⇨ Processo para propor ações e buscar soluções num contexto específico da escola.

2.8 – Programar trabalho escolar

- 025.⇨ Processo de determinação de ações através de objetivos (Plano Diretor como programa de trabalho), observando o planejamento da SE para toda a rede.

2.9 – Tomar decisões

- 077.⇨ Processo de tomada de decisão; a partir dele pensamos o dia-a-dia da vida escolar.

2.10 – Realizar reflexão, análise

- 012.⇨ Processo de reflexão coletiva sobre a realidade a ser trabalhada, flexível, adaptável, para organização do trabalho escolar.

2.11 – Planejar o ensino

- 176.⇨ (Refere-se a planejamento de ensino)

3. Outras idéias sobre planejamento

3.1 – Idéia vaga, contraditória, sem sentido ou inadequada

- 001.⇨ Planejamento é a parte mais importante do trabalho escolar.

3.2 – Planejamento como plano

- 051.⇨ Produto: conjunto de etapas e metas, de acordo com os objetivos da instituição, visando a integrar recursos para a consecução de suas finalidades.

No Quadro 2, o que chama a atenção é a predominância de idéias sobre planejamento escolar na sua *dimensão pedagógica*, operacional (86,1%). Esse resultado pode ser interpretado como uma identificação das concepções de



plano escolar como conjunto de atividades anuais, e, igualmente, da dimensão pedagógica do planejamento. Ou seja, a dimensão pedagógica não decorreria da dimensão política, na visão dos entrevistados. Vejamos, das idéias expressas pelos diretores de escola, quais compõem a dimensão pedagógica.

De acordo com a Tabela 1, temos algumas noções significativas que estão presentes nas idéias dos diretores, e nesta ordem: objetivo(s), meta(s), ação(ões), ano letivo, atividade(s), reflexão(ões), diretriz(es), processo, traçar/traçadas, problema(s), comunidade(s), avaliação(ões), prazo(s), qualidade, organizar(ção), diagnóstico e participação. O termo mais usado foi planejamento (planejamento, planejar e planejamentos), com frequência igual a 255. E nem poderia deixar de sê-lo. Logo em seguida, destacamos, a título de exemplo, os quatro primeiros: objetivo (127), meta (99), ações (79) e ano letivo (47). Esses termos e esses números também podem ser invocados como caracterizadores da dimensão pedagógica.

Ainda na esfera da dimensão pedagógica, do total de diretores, um terço dos sujeitos (33,1%) revela preocupação com a formulação de objetivos, diretrizes e metas, bem característica da concepção de planejamento tecnicista da década de 70, com incorporação de noções como metas e diretrizes, fortemente introduzidas com a sistemática de planejamento da escola-padrão.

Um número significativo de diretores concebe o planejamento como o planejar para o ano letivo seguinte (16,6%), identificando essa atividade com o documento plano escolar, que sempre teve essa duração. E, como não poderia deixar de ser, o planejamento é tido como o processo de organizar o trabalho escolar (8,6%), elaborando-se e organizando-se as atividades e ações no âmbito escolar (8,6%).

Elaborar a proposta pedagógica, algo mais complexo e abrangente, é idéia em torno de 5% dos sujeitos, parecendo-nos que por ocasião da pesquisa (1996-98), a elaboração da proposta pedagógica, que se tornou obrigatória, ainda não tinha chegado ao conhecimento da rede de escolas. Já o planejamento como direção a ser imprimida ao trabalho escolar não é idéia significativa (3,5%), assim como tê-lo como meio para superar os problemas escolares (3,5%).

As demais subcategorias são, pela ordem decrescente: programar o trabalho escolar, tomar decisões, realizar reflexões e análises e, por último, a identificação de planejamento escolar como plano de ensino.

Quanto à *dimensão política*, como a instância de ideais e idéias por realizar, ou seja, indicadora das finalidades da educação, não tem

representatividade, pois, por nossa análise, apenas 1,7% das respostas, conscientemente, revelaram essa idéia. Praticamente, idéias sobre a dimensão política quase não existem.

Por último, em *Outras idéias*, 10% dos diretores não revelaram qualquer concepção ou idéia sobre o planejamento escolar, ou expressaram idéias vagas, às vezes sem sentido e mesmo contraditórias. Pelo menos 5 respostas identificaram o processo de planejamento com o seu produto, o plano. Como exemplo, citamos uma resposta que diz: *Planejamento é a parte mais importante do trabalho escolar.*

No decorrer da análise do material colhido, quantificamos¹ certos termos presentes na teoria e na prática do planejamento escolar, do que resultou a Tabela nº 1, na qual os termos aparecem em ordem decrescente. Esses dados nos permitem algumas considerações. Os termos com² eficiência, eficácia, competitividade e desempenho, por exemplo, próprios de um planejamento para o desempenho, não tiveram frequência maior que 4. Estes dados não contrariam a nossa tese, pois a legitimação pelo critério tecnológico, a eficácia, é um critério que se impõe, ou vem se impondo, em decorrência do enfraquecimento das metanarrativas ou de ideais e idéias por realizar. E isto não ocorreria de forma automática. O que estamos defendendo, é que tal descrença se instalou ou vem se instalando. Ou seja, estando ausente, como concepção, a dimensão política do planejamento e predominando, portanto, a dimensão pedagógica, operacional, a SE, deste ponto de vista, não teria dificuldades para implantar planejamento para o sucesso desempenho, na verdade, um planejamento tecnicista mais apurado. Não se ignora a existência, também, de outros entraves e dificuldades pontuais.

Os termos mudança social, transformação social, justiça, idéias, visão de (...), futuro, valores e utopia, em sua maioria, não foram encontrados, e quando o foram, não mais que três vezes. Estes indicadores e aqueles vinculados ao desempenho, por ausentes, reforçam a conclusão de que, na concepção de planejamento escolar dos diretores, predomina a dimensão pedagógica do planejamento. Ou seja, o planejamento é percebido quase que apenas por esta perspectiva que muitos denominam operacional.

As considerações finais sobre estas interpretações serão objeto dos capítulos seguintes.

¹ Para realizar a quantificação dos termos escolhidos, usamos o comando Editar, Localizar/Substituir/palavra inteira (Word 98).



CAPÍTULO IV
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO



No capítulo II apresentamos como referenciais teóricos, para análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa, temas versando sobre planejamento, (des)legitimação do saber e dimensões do planejamento escolar. Os pontos de referência principais cuidam das dimensões política e pedagógica do planejamento (projeto político-pedagógico) e da performance na área educacional.

No presente capítulo IV, pretendemos alcançar o primeiro objetivo formulado para esta tese, ou seja, a análise e interpretação (1) da concepção da dimensão política do planejamento escolar, na forma regulamentada pela SE, desde sua implantação em 1965, assim como (2) as idéias de diretores de escola pública estadual sobre o planejamento escolar.

1. DO PLANO ESCOLAR REGULAMENTADO

No capítulo III, tema I, historiamos a regulamentação da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SE) sobre o plano e o planejamento escolar. Fundamentalmente cuidaremos, neste capítulo, da análise e interpretação da concepção de planejamento escolar, pois a sua contextualização já o fizemos no citado capítulo.

Se considerarmos o planejamento como um processo e o plano como o seu produto, podemos dizer que essa atividade da administração escolar pública estadual foi introduzida como produto, no ano de 1965, sob a denominação de *plano de atividades anuais*.¹ Em 1967,² sua natureza foi melhor explicitada, afirmando-se que tais atividades constituíam o *trabalho pedagógico e administrativo* da escola, abrangendo, com essas noções, duas dimensões clássicas das atividades escolares, sempre resistentes à tentativa de integração.

A instituição do *plano escolar* deu-se nos primeiros anos de consolidação do Regime Militar de 64, portanto, sem qualquer pretensão em termos de opções e ações de natureza política.

¹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto 45.159-A*, de 19/08/65, artigos 58 e 79.

² SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 47.404*, de 19/12/66, artigos 131, 143 e 149.

Em 1977, novo *Regimento Comum*³ estabelece o conteúdo mínimo do *plano escolar*, o qual passa a ser o "roteiro" para as atividades de planejamento, normalmente coordenadas pelo diretor de escola. Hoje sabemos, com razoável segurança, que, nos anos que se seguiram, esse "roteiro" passou a nortear, a direcionar a maioria dos planejamentos e, conseqüentemente, estes acabaram se circunscrevendo à sua dimensão burocrática, empobrecidos por ausência de criatividade planejadora.

Durante a implantação do Projeto Escola-padrão, o plano escolar, com a denominação de *plano diretor*, sofreu duas reinterpretações em 1992. Numa primeira, correspondia à *dimensão pedagógica*, operacional, como "a programação anual do trabalho da escola em todas as suas dimensões" (grifos nossos). Introduziram-se, ainda, como parte essencial a idéia de *proposta educacional* e o uso de *projetos* para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem (grifos nossos). Referido *plano diretor*, documento que sintetiza o processo de planejamento, deveria decorrer o Compromisso de Gestão entre a Unidade Escolar e os órgãos da SE, "tendo em vista a definição clara das responsabilidades e acordos recíprocos".⁴

A "reinterpretação teve um segundo momento."⁵ É ampliada a conceituação de proposta educacional, dizendo que ela, "peça central" do *Plano escolar*, "é a expressão do compromisso de construção de uma nova realidade, tida como possível e desejável pela comunidade escolar; deve fluir, portanto, de uma determinada concepção de ser humano, de mundo e de sociedade".⁶ O plano diretor, a partir de 1992, é concebido como o documento que sintetiza o processo de planejamento".⁷

Após duas décadas, em 1998, foi atualizada a regulamentação do plano escolar.⁸ Este, agora sob a denominação de *plano de gestão*, com duração quadrienal, foi conceituado como o "documento que traça o perfil da escola,

³ SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 10.623/77*, RCEE, artigos 92 a 94.

⁴ SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. *Plano Diretor da Escola-padrão - Guia para elaboração*. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, fev. 1992. p. 5-6.

⁵ Idem, versão para discussão. Outubro de 1992 (SÃO PAULO:1992). Neste "Guia" recomenda-se a utilização de "A proposta educacional - Subsídios para a elaboração do Plano Diretor".

⁶ Ibid., p. 2.

⁷ Ibid., p., 11-3.

⁸ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE n.º 67/98*.



conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica".⁹ Além de outros aspectos, um de seus artigos é dedicado ao conteúdo do plano de curso, do qual resultarão os planos de ensino.

Comparando-se a regulamentação do plano escolar revogada com a instituída, constatamos mudanças em três aspectos: (1) explicitação de elementos importantes, tais como os planos de curso mantidos pela escola, os planos de trabalho dos diferentes núcleos de atividade da escola e os critérios de avaliação dos trabalhos realizados pelos atores do processo educacional; (2) os conteúdos dos planos de curso e a elaboração do plano de ensino em consonância com o de curso e (3) ampliação da duração do plano de anual para quadrienal. Não resta dúvida de que a atual concepção de *plano de gestão* é mais rica e diz mais sobre a atividade escolar do que a idéia de Plano escolar vigente nas últimas três décadas.¹⁰

Na regulamentação revogada, era competência do Diretor de Escola aprovar e coordenar o plano escolar.¹¹ Agora, essa atribuição é de responsabilidade do Núcleo de Direção, integrado pelo diretor e vice-diretor, pois a esse núcleo cabe o planejamento "de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar" e, igualmente, a respectiva organização, coordenação, avaliação e integração.¹² Verificamos que a posição do Diretor de Escola continua sendo fundamental para o planejamento das atividades escolares, porém num outro contexto: antes, suas atribuições decorriam do cargo que ocupava e, agora, elas estão inseridas numa concepção de gestão democrática de escola que exige mais participação, autonomia e transparência.¹³

De acordo com nossa experiência e vivência nas atividades de planejamento escolar, podemos dizer que, a partir do momento em que o *plano escolar* teve definido o seu conteúdo (1977), os itens desse plano passaram a

⁹ Ibid., artigos 29-30.

¹⁰ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE n.º 67/98*, artigos 29 a 31 e SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 10.623, de 26/10/77, artigos 92 a 94.

¹¹ SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 10.623, de 26/10/77, artigo 7º, I, "a" e 48, I, "b".

¹² SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE n.º 67/98* – op. cit., artigos 62 e 31, respectivamente.

¹³ Ibid., artigos 7º, 8º e 9º, respectivamente.

direcionar o processo de planejamento, mesmo porque tal conteúdo, de certa forma, reproduz as fases do planejamento clássico. Estas fases, ou seja, (1) o conhecimento da realidade, (2) decisão, (3) ação e (4) crítica,¹⁴ estariam representadas no conteúdo do *plano escolar* como: (1) diagnóstico, (2) definição de objetivos e metas, (3) definição da organização e programação de atividades. Em 1977 não havia condições para se explicitar a "crítica" como avaliação geral da escola – a avaliação referia-se mais ao processo ensino-aprendizagem.

Essa mesma relação – conteúdo do plano e fases do planejamento – podemos encontrar no processo de implantação do Projeto Escola-padrão, cujo planejamento apresentava pelo menos quatro fases, a saber: (1) conhecimento da realidade, ou seja, diagnóstico; (2) definição de objetivos e metas a serem atingidos, e dos meios a serem utilizados; (3) decisão sobre a utilização dos meios tendo em vista a consecução das metas e (4) análise dos problemas e resultados obtidos mediante um instrumento de acompanhamento e controle, que poderá alterar as definições ou análises das fases 2 e 3.¹⁵

Essa semelhança entre os temas do conteúdo do plano escolar e as fases do processo de planejamento nos indica que, desde sua instituição, as atividades de planejamento têm como fundo as etapas do planejamento racional. Ainda, entendemos que essa semelhança, a qual poderia ser um fator positivo para as atividades de planejamento, acabou gerando confusão entre as idéias de processo e produto do planejamento. De modo geral, elaborava-se o plano escolar, para submetê-lo à apreciação e aprovação da Delegacia de Ensino. Daí confundir-se o produto com o processo, em detrimento deste. A necessidade, a importância e o valor da atividade planejada acabaram deixando de ter significado para a organização escolar, que se burocratizou. Trabalhava-se em função do "modelo" e não de idéias. Outras causas pontuais, já conhecidas, também contribuíram para a pouca valorização atribuída ao planejamento escolar, nestas três últimas décadas. Podemos, assim, concluir que foi a forma de introdução da atividade de planejamento que muito contribuiu para que este instrumento da administração escolar não revelasse suas reais possibilidades.

¹⁴ CARVALHO, H. M. de, 1976, *Introdução à teoria do planejamento*, p. 36-7.



No período dos planos, que vai até 1970, a regulamentação não contemplou a idéia de planejamento como processo, ou seja, não explicitou o processo de elaboração do plano escolar. Isto quer dizer que não houve a preocupação com o processo de construir, elaborar e montar o *plano escolar*, mas tão somente o de, formalmente, definir o *plano escolar*, sem maiores orientações sobre o processo. Deixou-se de lado a dimensão política da atividade escolar, para contemplar tão somente o documento orientador de atividades.

O acima exposto não quer dizer que as escolas, até 1970, não tivessem um "ideário", suas opções e ações preferenciais. Tudo indica que, justamente por possuírem um "ideário", uma visão social de mundo, tivessem razões para restringir o "projeto escolar" à sua dimensão operacional, ao seu "plano de atividades anuais".¹⁶ Uma escola confessional, por exemplo, pode muito bem ter como preocupação principal seu plano de atividades, pois a dimensão política (visão religiosa) do projeto escolar já está, de modo geral, definida pela comunidade escolar. Por sua vez, a instituição 'escola pública', por ser "uma diversidade e não uma unidade",¹⁷ necessita definir rumos, finalidades, visões de mundo, de homem, etc. (dimensão política), que fundamentem suas atividades escolares, a serem projetadas num plano (escolar). Na década de 60, porém, a escola pública, principalmente o "ginásio", precedido de exame de admissão, e o "colégio", de modo geral, eram escolas altamente seletivas, constituindo-se numa "unidade", com visões de mundo da elite, dispensando preocupações com o planejamento da educação.

Na década de 60, por ocasião da instituição do *plano escolar*, num contexto de tendências da educação brasileira, a tendência escolanovista, de acordo com Saviani (1991), começa a apresentar sinais de crise,¹⁸ mas estava

¹⁵ SÃO PAULO (Estado). SE. *Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão*. Versão para discussão. São Paulo: SE, out. 1992., p.6.

¹⁶ Segundo Barroso, "em Espanha o *projecto educativo* tem características diferentes conforme as escolas disponham de um 'ideário' ou não". No primeiro caso, "o projeto restringe-se à dimensão de um plano operacional; no segundo caso, o *projecto educativo* incorpora uma definição inicial de identidade da escola e das linhas de fundo de sua atuação". Cf. BARROSO, J., 1992, *Fazer da escola um projecto*, p. 28.

¹⁷ AZANHA, J. M. P., 1998, *Proposta pedagógica e autonomia da escola*, p. 4.

¹⁸ Cf. SAVIANI, D., 1991a, *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 91-2; BOMFIN, D., 1995, *Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial*, p. 60-1; FULLAT, O., 1994, *Filosofias da Educação*, p. 371-2, 387; SILVA, T. R. N. da. *Conteúdo curricular e organização da educação básica: a experiência paulista*. São Paulo: 1988. 395p. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP, p. 67-68e LIBÂNEO, J.C., 1984, *Democratização*, op. cit., p. 25.

presente. Para esta tendência, o homem realizar-se-ia na sociedade democrática a ser reproduzida na vida escolar, cuja finalidade estava centrada na defesa da integração Escola-sociedade/Educação-vida.¹⁹ O objetivo maior dessa visão social é a sociedade democrática harmoniosa, ordeira e tranqüila, onde as contradições e conflitos encontram mecanismos próprios de solução e canalização. Assim, esta pedagogia é conservadora, pois estabelecida a sociedade democrática, a função da escola será a de preservá-la.²⁰ Nesta perspectiva, descartava-se a dimensão política do planejamento. Daí o plano escolar ser suficiente.

Por diversas razões (custos elevados, poucos mestres preparados, pouca preocupação com a transmissão do conhecimento, afrouxamento da disciplina) a Educação Nova acabou por aprimorar o ensino para as elites; sua preocupação desviou-se dos aspectos políticos da sociedade, para cuidados no campo técnico-pedagógico, no interior da escola. Assim, essa educação serviu à classe dominante, controlando a expansão da escola de acordo com os interesses dessa classe. Em contrapartida, rebaixou-se o ensino para as camadas populares.²¹

De acordo com Silva (1988), a escola deveria trabalhar na direção da reprodução dos valores do mundo adulto, para o qual seria preparada a criança.²² E Saviani (1991) nos diz que “quando surge o movimento renovador também a escola nova se apresenta como a concepção de escola que viria resolver *todos os problemas escolares da população, da humanidade, para todo o sempre*”,²³ pretensão esta inserida no projeto da modernidade (grifos nosso).

Do exposto, inferimos que o declínio das principais idéias da tendência escolanovista em educação, no final da década de 60, coincide com a instituição do *plano de atividades escolares* na administração escolar pública estadual, sem referência à dimensão política da educação. Estas questões não eram objeto de planejamento – podemos deduzir que eram vivenciadas nas

¹⁹ SILVA, S. A. I., 1988, Valores em educação, p. 103.

²⁰ Ibid., p. 103.

²¹ NOGUEIRA, R. F., de Sá, 1990, A Escola Nova, p. 81-82.

²² SILVA, S. A. I., 1988, op. cit., p.101-2.

²³ SAVIANI, D., 1991b, Educação e questão...op. cit., p. 108.

atividades escolares, através da cultura e da visão de mundo de seus agentes, sem a necessidade de serem declaradas em projetos.

Em 1970, com a instituição do planejamento escolar, encerra-se o curto período do plano escolar regulamentado, desvinculado do processo de planejamento.

2. DO PLANEJAMENTO ESCOLAR REGULAMENTADO

2.1 O PLANEJAMENTO TECNICISTA

Nos "sinais de crise" da concepção renovada de educação, a tendência tecnicista surge e, de modo geral, acaba se irradiando por todo o sistema. Isto se dá a partir de 1969,²⁴ embora, nesse período de transição da década de 60, ocorra, segundo Libâneo (1984),²⁵ um revigoramento da escola nova, principalmente das chamadas escolas 'experimentais', o qual se estenderá até 1975, aproximadamente. Ainda, conforme este último autor, princípios e métodos da escola nova são acoplados à Lei 5.692/71. Mas, na seqüência, a pedagogia tecnicista vai se impondo, prestigiada que foi pelo regime político então vigente.

Foi nessa ocasião, no ano de 1970, no meio de escolanovismo e de *tecnicismo*, que se instituiu a *Semana de Planejamento*, nas escolas da rede pública estadual. Com esta medida, a idéia de *plano de atividades anuais* (1965) é complementada com a de *planejamento de atividades escolares*. Este, "fruto do trabalho conjunto do corpo docente e da direção da escola", é considerado "indispensável para a plena adequação dessas atividades aos objetivos do processo educativo". Ele, o planejamento, como "esforço comum", será "o ponto de referência do trabalho individual de cada professor".²⁶

No final desse mesmo ano, a concepção de planejamento escolar é enriquecida com as idéias de avaliação e replanejamento, justificando-se que "o

²⁴ SAVIANI, D., 1991a, *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 92.

²⁵ LIBÂNEO, J. C., 1984, *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, p. 60.

²⁶ SÃO PAULO (Estado), *Decreto de 29, pub. no D.O. de 30/01/70*.

trabalho planejado que se não acompanha da necessária avaliação pode resultar inócuo". Ampliando essa concepção, são instituídos o "Planejamento global", a "Avaliação global" e a "Avaliação e replanejamento parciais".²⁷

A regulamentação dessa atividade, por parte da SE, caracterizou-se por subordinar o planejamento aos documentos e textos legais do sistema, ao dispor que ele assegurasse, de forma coerente, a consecução dos "objetivos do processo educativo, *tais como são definidos nos documentos e textos legais* relativos ao sistema de ensino e à política de educação do Estado" (SP) (grifos nossos). Sobretudo, ela direcionou o planejamento para a sua dimensão curricular.²⁸ Dois anos após, outra regulamentação, relativamente à implantação da Lei 5.692/71, reforçou a direção curricular dada ao processo de planejamento.²⁹

Desta forma, nos termos regulamentares, coincidindo com o surgimento da Lei nº 5.692/71, a *Semana de Planejamento* passou a ser o momento de a escola conhecer, refletir e absorver a política educacional implementada pelo Regime Militar, fundamentada na "teoria do capital humano", que objetivava estabelecer uma relação direta entre o ensino e a produção capitalista, sobretudo no ensino de 2º grau.

Como fundo de toda essa atividade de planejamento, encontramos o denominado planejamento racional ou normativo, centralizador, que ia de encontro à política educacional da mesma forma centralizadora. Por suas características, o planejamento não comportava, explicitamente, no nível escolar, a dimensão política, inclusive, inibida, por princípio, pela natureza autoritária do Regime Político.

Dessa forma, sob os auspícios da ideologia de 64, começa nova fase do planejamento escolar, que se corporificou como tecnicista, de acordo com uma tendência que Saviani (1991) chama de Pedagogia Tecnicista. Esta, segundo o citado autor, é uma teoria não crítica, por acreditar "ter a educação o poder de determinar as relações sociais"; é reprodutivista, por ser reprodutora das relações

²⁷ SÃO PAULO (Estado), *Decreto de 19 de novembro de 1970*.

²⁸ SÃO PAULO (Estado). SE. Resolução SE n.º 9, de 17/02/70. In: *Revista EBSA – documentário do ensino* (Suplemento para o Jornal o Estado de São Paulo), n.º 163, jan./mar 70. São Paulo: Ed. Brasil, 1970, p. 47-8.

²⁹ SÃO PAULO (Estado) SE. Resolução SE n.º 14, de 24/03/72 e seu Anexo..



sociais. Referida pedagogia também é conhecida como "oficial".³⁰ Inclusive, os ideólogos do Regime disseminaram a idéia de que o planejamento é uma simples técnica e, como tal, é neutro. Daí o planejamento escolar ter sido considerado uma técnica e, dessa forma, desprovido de pretensões políticas: não comportava nem a crítica nem a dimensão política.

Embora as concepções tradicional e renovada de educação continuassem, continuam, presentes na educação brasileira, as emergentes propostas de inspiração tecnicista fundamentavam-se na convicção de que a escola melhoraria se adotasse o modelo empresarial. Tal escola seria inserida no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista: especialização das funções e separação entre os setores de planejamento e de execução do trabalho.³¹

Segundo Aranha (1989), essa "tendência surge nos EUA, cujos teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos em vias de desenvolvimento". Assim, no Brasil, foram feitos diversos acordos conhecidos como acordos Mec-Usaid, através dos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional. O resultado foram as Leis 5.540/68 e 5692/71.³²

Com o Regime Militar, a educação passou a ser tachada um dos meios para a difusão da ideologia oficial. A educação que se praticava era acusada de ser politizada e de pouca qualidade, responsável pela mão-de-obra tida como desqualificada e pela distribuição desigual da renda. "Além disso, esse 'mau ensino' era culpado pelo 'despreparo da população para a vida democrática', fazendo com que o povo acabasse votando em "líderes demagógicos".³³

De acordo com a concepção tecnicista, a realidade contém em si mesma suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las.³⁴ Embora não pressuponha explicitamente uma visão de homem,³⁵ esta parece ser a da filosofia positivista, cujo comportamento segue os parâmetros da psicologia

³⁰ SAVIANI, D., 1991a, *Pedagogia...*, op. cit., p. 93-4.

³¹ ARANHA, M. L. de, 1989, *A Filosofia da Educação*, p. 116.

³² Ibid., p. 116-7.

³³ GHIRALDELLI JR., P. 1987, *A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano*, p. 34.

³⁴ BOMFIN, D., 1995, op. cit., p. 74.



behaviorista, principalmente de Skinner. De acordo com Covre (1983), essa concepção de educação, no pensamento dominante, reflete os traços fundamentais de sua concepção de mundo: é economicista, pretensamente apolítica e repressiva.³⁶ Como uma escola situada no e para o mundo econômico, seu objetivo era (é) adequar a educação às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelece.

Assim sendo, e pretendendo utilizar a educação em função de uma orientação preestabelecida, o Regime Militar edita leis e regulamentações, objetivando o ajustamento do sistema educacional. A proliferação legislativa evidencia a tomada do poder pela tecnoburocracia. Tal legislação foi saudada como uma verdadeira panacéia, como a redenção da educação brasileira. Todos foram convocados para o projeto de construção do "Brasil Potência". O regime, seguro de sua força, marchava para a consolidação da "democracia excludente".

O avanço do capitalismo (mudanças no processo de produção) deu as condições básicas para o desenvolvimento do caráter tecnicista na educação, adotando-se "no campo educacional", segundo Mesquita (1988), "a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competiam aos educadores. A estes caberia apenas executar, de modo eficiente, as medidas tomadas pelos tecnocratas, que haviam assumido o poder, medidas essas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada".³⁷

A concepção tecnicista vai organizar o trabalho educativo conforme o modelo das empresas de produção material, pretendendo, assim, submeter a educação ao trabalho. Desta forma, suas características fundamentais vão ser a racionalidade, a eficiência e a produtividade,³⁸ conforme acordos Mec-Usaid. Tal concepção enfatiza os meios em função de fins econômicos, a tecnologia educacional e a prioridade na formulação de objetivos educacionais comportamentais em educação. Em síntese, o objetivo de uma escola no âmbito de uma pedagogia tecnicista é adequar a educação às exigências que a

³⁵ SAVIANI, D., 1991, *Tendências e correntes da educação brasileira*, p. 26-7.

³⁶ COVRE, M. de L., 1983, *A fala dos homens*, p. 256-7.

³⁷ MESQUITA, M. A. N. de. *A preparação para o trabalho na escola pública de 2º grau no Estado de São Paulo*. São Paulo: 1988. Tese (Doutorado em Educação). FE/USP, 1988. p. 108.

³⁸ SAVIANI, D., 1991b, *Educação e questão...* op. cit., p. 112-3 & SAVIANI, D., 1991a, *Pedagogia...* op. cit., p.93..

sociedade industrial e tecnológica estabelece. "O conteúdo a ser transmitido, diz Aranha (1989), se baseia em informações objetivas que proporcionem mais tarde a adequada adaptação ao trabalho. É nítida a preocupação com a transmissão do saber científico exigido pela moderna tecnologia".³⁹

A educação tecnicista, denominada por Libâneo (1984) de Tendência Liberal Tecnicista, pretende que a organização do processo esteja voltada para a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários, para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Assim sendo, do ponto de vista dessa concepção, o citado autor caracteriza a escola dessa tendência, dizendo que ela atua no

aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança do comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.⁴⁰

No mesmo sentido, segundo Lucksi (1990), é atribuição da educação tecnicista "organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global". Sua finalidade é formar pessoas competentes para o mercado de trabalho, principalmente no 2º grau e ensino superior.⁴¹

Para tanto, e este aspecto nos interessa de modo particular, a concepção tecnicista supervaloriza o planejamento escolar, curricular e de ensino, como meio de controle; igualmente enfatiza a neutralidade do ato educativo, a hierarquia, a eficácia, a ordem. É, como tal, um modo de operacionalizar recursos materiais, humanos, financeiros e didáticos, não restando espaço para a ocorrência, no processo de planejamento, das discussões e reflexões de problemas políticos e sociais, aliás, vedadas pelo Regime Militar.

Mas havia toda uma concepção sobre o homem, a sociedade, a educação e a escola, que, implicitamente, se irradiava pelas dimensões política e

³⁹ ARANHA, M. L. de A., 1989, op. cit., p. 117.

⁴⁰ LIBÂNEO, J. C., 1984, *Democratização...* op. cit., p. 28-9

⁴¹ LUCKESI, C. C., 1990, *Filosofia da Educação*, p. 60-1.

pedagógica do planejamento escolar. E, a partir desta perspectiva, o planejamento acabava servindo à realização de idéias como as sintetizadas na expressão “Brasil Potência”. E isto se dava através dos discursos dos agentes do sistema, da ideologia, dos projetos e dos documentos e textos legais.

De fato, vimos que o planejamento escolar deveria realizar os objetivos do processo educativo de forma subordinada aos “documentos e textos legais relativos ao sistema de ensino”, e, no caso do Estado de São Paulo, à sua política educacional. Esta orientação dada ao planejamento ficou assegurada ao direcioná-lo para sua dimensão curricular.⁴²

Ideologicamente, os ideais e idéias contidos nos discursos irradiaram-se por toda a sociedade e, de modo especial, para o sistema escolar. As idéias de “Brasil Potência”, “Brasil: ame-o ou deixe-o”, “Este é um país que vai pra frente”, constituíram-se em elementos “catalizadores da obtenção, ainda que de forma ‘passiva’ e eventual, do consenso”, como ocorreu com o ‘milagre brasileiro’ do início dos anos 70.⁴³

Reforçando a direção imprimida à educação, um texto regulamentador, fortemente ideológico, com propostas de ideais e idéias por realizar na área educacional, recebeu a denominação de *Educação Moral e Cívica* – EMC --, para ser ministrada em todos os graus e modalidades de ensino.⁴⁴ O decreto-lei estabelece oito finalidades para a EMC, contemplando ideais e idéias de democracia, valores da nacionalidade, solidariedade humana (unidade nacional), pátria, caráter (moral, família, comunidade), direitos e deveres (organização sócio-político-econômica do País), cidadania (exercício de atividades cívicas) e “culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade”.

Em Parecer sobre currículos e programas são estabelecidos os objetivos da EMC, dos quais destacamos a formação do cidadão “chamados a

⁴² SÃO PAULO (Estado). SE. Resolução SE n.º 9, de 17/02/70.

⁴³ GERMANO, J. W., 1993, *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, p. 95, 103.

⁴⁴ BRASIL (Governo). Decreto-lei n.º 869, de 12/09/69 – Dispõe sobre a EMC como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País. e BRASIL (Governo). Conselho Federal de Educação, Parecer n.º 94/71, relatado por Dom Luciano José Cabral Duarte, dispondo sobre currículos e programas de EMC. Ambos In: SÃO PAULO (Estado), 1983, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo: IMESP, 1983, respectivamente, p. 38-40, 105-123.

participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para a construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem".⁴⁵

Tais finalidades da EMC representavam, segundo Cunha (1988), "uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra". Nos termos do art. 7º da Lei 5.692/71, esta disciplina, juntamente com a educação física, educação artística, programas de saúde e religião, tornou-se obrigatória para o ensino de 1º e 2º graus.

Diante do exposto, vemos que, ausente na regulamentação, a dimensão política do planejamento escolar, esta se realizaria através de outros meios impostos ou colocados à disposição das escolas (projetos, discursos, documentos e textos legais, cursos de treinamento e outros meios, como a TV, por exemplo). Realizar a atividade de planejamento, naquela época, atividade ainda não suficientemente compreendida pelos educadores, tornou-se tarefa muito difícil. Uma das maiores dificuldades surgia na formulação de objetivos comportamentais, previsíveis, para serem avaliados, envolvendo ideais e idéias que foram impostos de fora para dentro, sem a participação dos educadores.

Vemos, na idéia de planejamento escolar dessa época, que, mesmo sendo declarada uma atividade neutra, não política, o planejamento se realizava sob forte impacto político. Ou seja, os ideólogos do sistema declaravam o planejamento como uma atividade neutra, para poderem colocar, na dimensão política do planejamento, os ideais e idéias próprios. A dimensão pedagógica ficava com a responsabilidade de viabilizar tais pretensões. Como sabemos, por suas contradições internas, a atividade de planejamento não prosperou.

À vista do exposto, vemos que, pretendendo orientar e oferecer um caminho à escola e ao professorado, as disposições regulamentares dos anos 70 acabaram por inibir a atividade criadora dos educadores, indispensável a qualquer

⁴⁵ BRASIL (Governo). Conselho Federal de Educação, Parecer n.º 94/71, relatado por Dom Luciano José Cabral Duarte, dispondo sobre currículos e programas de EMC. In: SÃO PAULO (Estado), 1983, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo: IMESP, 1983, respectivamente, p. 108.

processo de planejamento. Desta forma, foi sensivelmente prejudicada a possibilidade de o planejamento ser assumido como um processo dinâmico, mobilizador das “energias utópicas” passíveis de serem encontradas no ambiente escolar. E mais. Estabeleceram-se, conforme já observamos, duas instâncias para o planejamento: a dos que pensam (“Eu planejo!”) e a dos que executam (“Tu não planejas!”).

Com as decretações do ano 70, fixou-se para a escola pública estadual (SP) uma direção de planejamento que pode ser visualizada sob dois aspectos: dimensão administrativa, acabando por se tornar um planejamento burocrático, para atendimento ao regulamento; dimensão educacional, em que o *planejamento escolar* se adjetivou com as expressões (planejamento) “tecnicista” e (planejamento) “neutro”.

Vemos, portanto, que a regulamentação da atividade de planejamento restringiu-se à sua dimensão curricular, de natureza operacional, concebendo-a e viabilizando-a segundo a política educacional oficial vigente, determinada pelo sistema. Os ideais e idéias por realizar foram aqueles próprios do sistema, de certa forma impostos às escolas mantidas pelo Estado. Daí a dimensão política do planejamento ser subtraída da regulamentação do planejamento escolar.

Desta perspectiva, temos o planejamento escolar enquanto tal, desprovido de sua dimensão política, sem idéias próprias por realizar. Todavia, com o enfraquecimento do regime, com possibilidades de uma Nova República, democrática, a problemática da dimensão política do planejamento emerge nos primeiros anos da década de 80. Num primeiro momento, a SE, no Governo Montoro, enfrenta o tecnicismo, enfraquecendo a presença do planejamento escolar na rede de escolas públicas. Chega-se, até mesmo, a eliminar os objetivos de propostas pedagógicas produzidas pelos órgãos da SE. É o enfrentamento ao tecnicismo.

Em síntese, não foi a idéia de planejamento escolar que se esgotou, como possibilidade de contribuir para a transformação social, mas a forma como foi concebida e colocada em prática pela política do sistema educacional.



2.2 ENFRENTANDO O TECNICISMO

O *planejamento escolar* tecnicista parece não ter deixado o ambiente das escolas, mas, sem dúvida, vem recebendo novos redirecionamentos e adaptações proporcionados pelas políticas educacionais governamentais e por outras tendências da educação brasileira, como as teorias reprodutivistas, libertárias, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica, as principais. Talvez um dos maiores impactos sofridos pela concepção tecnicista de planejamento escolar tenha se dado a partir de 1983, no Governo Montoro, sem, no entanto, a edição de qualquer regulamentação a respeito.

No contexto nada fácil de abertura do Regime Militar, o denominado Governo Democrático se propõe a implementar a “Proposta Montoro sobre Educação”, tendo como princípios orientadores a autonomia e a participação com responsabilidade. Criaram-se Fóruns de Educação que se constituíram num espaço privilegiado, “onde os educadores puderam, livremente, diagnosticar o quadro educacional e apontar caminhos para a educação paulista”.⁴⁶ Em 1983, o denominado *Documento 1*,⁴⁷ com a exposição dos pontos críticos da situação educacional e respectivas propostas de solução, é estudado e discutido em reuniões com diretores de escola, especialistas, professores e funcionários de toda rede de escolas públicas estaduais.⁴⁸

No “novo clima”, o clima da Nova República, o planejamento educacional em geral, e o escolar em particular, deixaram de ter a importância que lhes era atribuída pela política educacional da SE, no período anterior. O tecnicismo foi encarado de frente pelo Governo Democrático. Em meados dos anos 80, na própria SE, o planejamento escolar foi abandonado e, até mesmo condenado, como sendo um “instrumento a serviço de uma concepção limitada de educação”, a educação tecnicista. Dessa forma, o planejar em educação passou a

⁴⁶ PALMA FILHO, J. C., 1988, A Política Educacional em São Paulo.

⁴⁷ SÃO PAULO (Estado). *Documento de trabalho nº 1* - Documento preliminar para orientação das atividades da Secretaria. SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 118*, de 06/06/83 (D.O. de 07/06/83). De autoria do Prof. Dr. José Mário Pires Azanha.

⁴⁸ Os “Guias Curriculares” e seus “Subsídios”, da década de 70, por se encontrarem desatualizados, foram revistos a partir de 1984, com a colaboração de professores representantes da rede pública estadual e das Universidades Estaduais. Elaborou-se, para os componentes curriculares, novo documento que veio denominar-se “Proposta Curricular” da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

ser considerado “como um esforço que não combinaria com uma atuação pedagógica crítica e comprometida com a transformação da escola e com a tomada de consciência, pelo educador, da dimensão histórica e política do seu trabalho”.⁴⁹

Agora, os *Guias e Subsídios*, do período tecnicista, são substituídos por *Propostas Curriculares* da CENP, elaboradas com a colaboração de professores da rede pública estadual e das Universidades públicas paulistas. Na construção dessas Propostas, em diversas disciplinas, eliminaram-se os objetivos, os quais eram, na visão tecnicista, verdadeiros pilares sobre os quais se assentavam os elementos constitutivos do planejamento.⁵⁰

Como decorrência das críticas ao planejamento praticado, planejar o trabalho educacional e escolar deixou de ser uma preocupação significativa. No entanto, como as normas regimentais de 1977 ainda estavam em vigor, as escolas, de um modo geral, quando exigido, continuaram a remeter para as respectivas Delegacias de Ensino o *Plano escolar* anual, para homologação. O referido *plano*, grosso modo, tornou-se uma simples peça da burocracia escolar, usado, quando necessário, para solucionar questões formais e/ou regulamentares.

Tendo como princípios orientadores a autonomia e a participação com responsabilidade, a *Proposta Montoro sobre Educação* não se utilizou do planejamento, tido como técnica de intervenção, usado sobretudo pelo Regime que se pretendia vencer. Sem nos referirmos ao planejamento escolar, podemos dizer que a dimensão política da educação teve seu ponto alto no referido Governo, motivado que estava pela possibilidade de novos rumos para a democracia e a educação.

As considerações sobre os governos do período de 1983 a 1990 nos permitem concluir que as diversas ações desenvolvidas para criar um clima democrático e participativo na rede de escolas públicas estaduais deixaram um saldo positivo, contrastante com o período autoritário e tecnicista anterior; e mais,

⁴⁹ LÜCK, H., 1991, *Planejamento em Orientação Educacional*, p. 12.

⁵⁰ Exemplificando a eliminação dos objetivos, citamos apenas uma de nossas constatações: verificamos que nas *Propostas Curriculares de Educação Física* para o 1º Grau, nas edições do final do Governo Montoro - 1986 (1ª e 2ª) e na de 1990 (3ª) não figuram os objetivos, os quais reaparecem na 4ª edição de 1991. Neste caso, para atender o Projeto Escola-padrão, que volta a se utilizar dos objetivos. (SÃO PAULO (Estado): *Proposta Curricular de Educação Física para o ensino de 1º grau*. 4.ed. SÃO PAULO: SE/CENP, 1991)



o planejamento educacional e o escolar tiveram sua importância reduzida, atenuada, em face dos excessos cometidos.

2.3 RESTABELECENDO O PLANEJAMENTO

Já na Nova República, pretendendo reformar o ensino paulista, a SE, no Governo Fleury, volta a lançar mão do planejamento escolar, como técnica de intervenção. E isto se fez através do "Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo",⁵¹ o qual daria cumprimento ao compromisso de recuperação da escola pública e da qualidade do ensino, assumido pelo candidato Fleury.

Nesse Programa, o Projeto Educacional Escola-padrão,⁵² nos informa que sua elaboração levou em conta reflexões sobre alguns fundamentos da organização escolar, ao lado do necessário *fortalecimento das funções do planejamento* (grifos nossos), controle e avaliação dos serviços prestados pela escola,⁵³ pois o planejamento escolar estava razoavelmente desprestigiado. Nesse Projeto são abordas três questões conceituais relacionadas com o *planejamento escolar* proposto: a função da escola, a escola-padrão e a questão da autonomia escolar.⁵⁴

Em síntese, o Projeto Escola-padrão pretendia a implantação de uma escola que viesse a ter sua autonomia administrativa e pedagógica significativamente ampliada, a fim de cumprir suas novas funções, detalhadas no Projeto. Para tanto, o Estado deveria colocar à sua disposição recursos pedagógicos, humanos, financeiros e materiais condizentes com suas reais necessidades. Tal escola deveria ter uma estrutura organizacional que lhe permitisse gerenciar a utilização desses recursos, garantindo a prestação de serviços de forma eficaz.

⁵¹ Esse Programa resultou dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Gestão Estratégica criado pelo Decreto nº 33.235, de 06/05/91. Contou com a colaboração das três Universidades Públicas (USP, UNESP e UNICAMP) e cerca de 100 especialistas, inclusive 35 profissionais da Rede de Ensino. O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, datado de 22/02/91, foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP. 17 p.

⁵² SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 34.035*, de 22/10/91.

⁵³ "Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo". SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno 1*, 1991. p. 2.



De acordo com o Programa de Reforma,⁵⁵ a autonomia da escola é questão nuclear, condição mesma para a superação da organização dicotômica administrativo “versus” pedagógico, mediante uma organização administrativa compatível com o espírito crítico e democrático de gestão. Segundo esse documento, o grau e limites da autonomia que se pretendia dar à escola-padrão podiam ser assim resumidos: “o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta”. Foi evidenciado que não existirá autonomia pedagógica sem autonomia financeira, cabendo à SE descentralizar a gestão dos recursos financeiros. O aparelhamento da SE deveria exercer funções de assessoria, de suporte técnico-pedagógico, com eficiência, para *auxiliar o processo de planejamento* das unidades escolares (grifos nossos).⁵⁶

A autonomia de que falava o Projeto, regulamentada pelo sistema, “posta” de cima para baixo, “enquadra-se mais como uma estratégia de descentralização administrativa que vem sendo chamada de desconcentração”.⁵⁷ Com tais abordagens conceituais, compreende-se por que o referido Projeto dá significativa ênfase ao processo de planejamento: é a intervenção do Estado no processo educacional, de forma consciente e planejada, inclusive para “estabelecer” a autonomia escolar.

O Programa considerava, ainda, que a maior autonomia da escola seria conquistada através do *plano diretor*, o qual refletiria a programação de seu trabalho, de seus projetos pedagógicos e das metas e resultados que se esperava fossem alcançados.

Para viabilizar o Projeto Escola-padrão, a administração da SE lança mão do *planejamento escolar*, algumas vezes, abordando-o na sua dimensão pedagógica e, em outras, conforme veremos logo adiante, na sua dimensão política. Na dimensão pedagógica, *Planejar* significou “estabelecer a forma

⁵⁴ Como sabemos, a partir de 01/02/96, o Projeto Educacional Escola-padrão foi “revogado” pelo Governo Mário Covas que o substituiu pelo Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.

⁵⁵ SÃO PAULO (Estado). *Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*. Publicado pela IMESP, com data de 22/10/91.p. 4-5.

⁵⁶ Ibid., p. 4-5.



administrativa e pedagógica de *operação da escola*, definindo como melhor utilizar os recursos disponíveis e fixando metas e objetivos a serem alcançados". Ou seja, ter um efetivo grau de *liberdade na determinação de quais são os recursos necessários* (ou prioritários) ao seu funcionamento e *qual a melhor forma de utilizá-los* (grifos nossos).⁵⁸ Por outro lado, enfatizando a dimensão política, no "Guia" para a elaboração do *plano diretor*, foi sugerido que o processo de planejamento considerasse sobretudo "a importância da reflexão sobre a *proposta educacional*, como momento de autoconsciência da comunidade escolar sobre *seus valores e suas concepções de homem, educação e sociedade*" (grifos nossos).⁵⁹

Porém, conforme relatamos no capítulo anterior, na implementação da nova modalidade de escola, prevaleceram esquemas e roteiros para a elaboração do *plano diretor*, tendo sido relegada para segundo plano a reflexão sugerida sobre valores e concepções ou até a ignoraram. Além desses mecanismos burocráticos, a queda do "muro de Berlim", o fim das utopias, e a intensificação da política neoliberal, tornaram-se forças poderosas contra as os ideais e idéias por um mundo diferente e melhor. Desta maneira, ao final, em detrimento da dimensão política do planejamento, continuou prevalecendo a dimensão pedagógica. Dada a prioridade desta sobre aquela dimensão, a escola-padrão acaba por se constituir em uma unidade de decisão em sua forma de operar e não em relação a decisões sobre sua própria função social, pois esta é definida e determinada pela política educacional para a rede de escolas. Recordando: sua autonomia lhe é concedida "na determinação de quais são os recursos" e a "melhor forma de utilizá-los".⁶⁰

A discussão feita até aqui permite-nos constatar que, em alguns textos, enfatiza-se a discussão da escola sobre seus valores e sua concepção de

⁵⁷ MACHADO, L. M., 1996, *Teatralização do Poder: o público e o publicitário na Reforma de Ensino Paulista*, p. 142.

⁵⁸ SÃO PAULO (Estado), 1991, *Programa de Reforma...* op. cit., p. 5.

⁵⁹ SÃO PAULO (Governo) Secretaria de Estado da Educação. *Plano diretor das Escolas-padrão - 1995*. Guia para elaboração. p. 15-6.

⁶⁰ SÃO PAULO (Estado), 1991, *Programa de Reforma...* op. cit., p. 4.

homem, educação e sociedade; e em outros, contraditoriamente, essa atividade escolar seria determinada pela política educacional do Estado.⁶¹

Outro documento, o "Plano Diretor das Escolas-padrão",⁶² contém igualmente orientações para o processo de planejamento, configurando-o como um planejamento escolar centralizado, limitado às atividades operacionais, conduzidas pela equipe de direção, cabendo-lhe (a direção) o estudo dos documentos relativos à Reforma do ensino.⁶³ Aos professores e coordenadores, não faltaram orientações que se especificaram até o de plano de ensino e de séries, caracterizando a orientação centralizadora do planejamento.⁶⁴

Finalmente, essas mesmas orientações concebiam o processo de planejamento constituído de, pelo menos, quatro fases, a saber:⁶⁵ (1) conhecimento da realidade (diagnóstico); (2) definição de objetivos e metas a serem alcançados, e dos meios a serem utilizados; (3) decisão sobre a utilização dos meios tendo em vista à consecução das metas e (4) análise dos problemas e resultados obtidos. Tais fases correspondem às do planejamento racional, a saber: conhecimento da realidade, decisão, ação e crítica,⁶⁶ de acordo com a idéia de planejamento introduzida na década de 70, mantendo-o na sua concepção tecnicista.

O *plano diretor*, como produto do processo de planejamento, passou a ser entendido como o documento que daria "maior ênfase à autonomia da escola e ao planejamento como processo coletivo, evolutivo e permanente de reflexão".⁶⁷

⁶¹ Ibid., p. 4.

⁶² SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Plano Diretor das Escolas-padrão*, versões de fev. e out. de 1992. São Paulo: SE/CENP, 1992.

⁶³ São os seguintes os documentos recomendados: 1) Legislação Básica sobre escola-padrão; 2) A Proposta Educacional - currículo e avaliação; 3) Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo; 4) Escola-padrão - Normas e Procedimentos em RH; 5) A Proposta Educacional - Subsídios para Elaboração do Plano Diretor; 6) Orientações para o processo de implementação do Projeto Escola-padrão e 7) Propostas Curriculares de 1º e 2º graus; 8) Papel do Planejamento na Formação do Educador (Prof. J.C. Fusari) 9) A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Escola (Prof. J.C. Fusari); 10) A Escola em Movimento - Subsídios para o Planejamento (CENP/SE) e 11) Jornada Pedagógica / Avaliação do Trabalho Pedagógico (CENP/SE). Documentos citados nos Guias para elaboração do Plano Diretor.

⁶⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. *Plano diretor das Escolas-padrão* - 1995. Versões de fev. e out. de 1992, p. 6-9.

⁶⁵ SÃO PAULO (Estado). SE. Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão. Versão para discussão, p.6.

⁶⁶ CARVALHO, H. M. de, 1976, *Introdução à teoria do planejamento*, p. 36-7.

⁶⁷ Esses textos são a "essência das reflexões desenvolvidas pelos grupos de trabalho do Núcleo de Gestão Estratégica". In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação) *Caderno 1, de 1991*. São

Tal documento recebeu duas reinterpretações no decorrer de 1992. Conforme demonstramos neste capítulo (*Do plano escolar regulamentado*), ora o plano diretor era a expressão documental da dimensão política do planejamento, ora de sua dimensão pedagógica, operacional. Esta acabou prevalecendo sobre aquela.

Em vista dessas orientações da SE, parece-nos muito claro que, em relação às escolas públicas estaduais, não há como dizer que elas tenham autonomia suficiente para elaborar sua proposta pedagógica, como pode sugerir pronunciamento do CEE.⁶⁸ Essa autonomia foi realisticamente concebida pelo Programa de Reforma que delimitou seus graus e limites, em termos tais que relembramos aqui: "O que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos da Pasta".⁶⁹

Dessa idéia de autonomia, e sua regulamentação, pouco resta para a escola pública estadual, da dimensão política do planejamento, ficando prejudicado o discurso que lhe propõe planejar de forma autônoma, segundo uma determinada concepção de ser humano, de mundo e de sociedade. No discurso sobre o planejamento da escola-padrão, chegou-se, algumas vezes, a enfatizar o projeto político da escola, sintonizado com as possibilidades de transformação social.

De fato, como que visando a maior socialização da nova proposta, a SE promoveu, por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no período de implantação da escola-padrão, discussões e reflexões com especialistas da área, sobre os mais significativos problemas da Educação, inclusive sobre o referido projeto político-pedagógico.

Os textos resultantes e/ou utilizados nessa oportunidade foram publicados pela FDE na série *Idéias*. A partir dos principais textos, foi possível

Paulo: SE, 1991, 41 p. Seu Capítulo IV (p. 28-37) trata do Plano Diretor, Contrato de Gestão e Sistema de Indicadores.

⁶⁸ "Agora a Lei estabelece que tudo começa, desde logo pela elaboração da proposta pedagógica da escola. É o passo primeiro, o ato originário da instituição. Tudo o mais deve vir depois. O que se deseja instaurar é o princípio da realidade pedagógica, que se funda na autonomia da escola" CF.Indicação CEE nº 13/97.

⁶⁹ (1) Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. Publicado pela IMESP, com apresentação do Secretário da Educação, Fernando Morais, data de 22/10/91, p.4. e (2) Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria.

elaborar os parágrafos que se seguem, pretendendo-se com eles explicitar a concepção corrente, divulgada pelos especialistas. Essas publicações, além de outras que certamente existem, confirmam que a partir de 1992, o discurso da SE sobre o planejamento escolar vinha admitindo efetivamente a sua dimensão política.

Nessa direção, Luckesi (1992), depois de mencionar algumas definições, diz que “O planejamento é isso que indicam (as definições citadas); mas não é só. Além de delimitar ações eficientes, o planejamento tem de cuidar das finalidades político-sociais da ação”.⁷⁰ Continuando, o citado autor diz que, por ser um ato político, “a atividade de planejar (...) é um modo de resguardar o ‘modelo de sociedade’ ao qual serve esse planejamento. Ou seja, é uma forma de escamotear a realidade, por não a questionar”. Daí que “o modelo de sociedade ao qual está servindo o planejamento elaborado permanece obscuro, oculto”, sendo necessária “uma decisão de base, que direcione a ação a partir de um ponto de vista crítico”.⁷¹

Severino (1992), de sua parte, já se refere ao projeto político dessa sociedade objeto do planejamento, para uma tomada de decisão, nos seguintes termos: “Levando-se em conta que o projeto político da sociedade brasileira não se funda em objetivos e interesses de toda população, o diretor deve ter presente que o projeto educacional de sua Escola deverá investir necessariamente, com vistas à reversão do egoísmo das classes dominantes, na condução de seu projeto.”⁷²

Essa reversão, entendida por Muramoto (1992) como a “Proposta Pedagógica”, estará favorecendo “aos reais interesses da classe trabalhadora, na medida em que representem a construção de uma nova ordem social, em que o respeito e o reconhecimento entre homens e a justiça tomem o lugar da exploração e da dominação”. A citada autora, por sua vez, já faz indicações decorrentes dessa tomada de decisão, dizendo que “é a visão de mundo e de

⁷⁰ LUCKESI, C. C., 1992, Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação pedagógica, p. 121.

⁷¹ Idem, p. 118 e 121.

⁷² SEVERINO, A. J. 1992, O diretor e o cotidiano na escola, p.87.

homem, a proposta político-educacional, que vai permitir articular aspectos administrativos e pedagógicos de forma coerente”⁷³ na atividade educativa.

Para a realização do projeto político-pedagógico, Silva Jr. (1994) nos diz já ter afirmado que, “sem a presença física do trabalhador individual, o ‘trabalhador coletivo’ não se constitui e, do mesmo modo, o projeto político não se elabora”.⁷⁴

E, complementando, Nogueira (1992) lembra que “o projeto político, elaborado coletivamente (...) não pode deixar de ser também um projeto cultural”.⁷⁵

Eis nessa visão de planejamento, não uma regulamentação, mas uma concepção de projeto político-pedagógico que circulou pela SE, paralelamente às reinterpretações da noção regulamentar de *plano escolar*. Na mesma ocasião, fora dos círculos da SE, a nova idéia também foi reforçada por outros estudos, divulgados sob a forma de livros e artigos.⁷⁶

É interessante observar que a dimensão política do planejamento escolar, formalmente colocada nos textos vinculados às normas regimentais e naqueles destinados ao estudo e à reflexão, é sutilmente colocada de lado nas orientações para a elaboração do Plano Diretor. Sem fazer referência a essa dimensão, o que os órgãos da SE pedem às escolas são as diretrizes, as metas, os objetivos, os anexos demonstrativos de variáveis e dados outros, objetivos e complementares. Como as orientações sobre a dimensão política não são enfatizadas quando se desencadeia o processo de planejamento, os planejadores se prendem à dimensão operacional, porque esta, sim, é explicitada. Em outras

⁷³ MURAMOTO, H. M. S. 1992, A construção da proposta pedagógica: possibilidades e limites, p. 52.

⁷⁴ SILVA JR., C. A. da, 1994, Organização do trabalho na escola: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. p.131.

⁷⁵ NOGUEIRA, N. J. 1992, Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública, p. 66.

⁷⁶ Relação exemplificativa de publicações. **Livros:** Projeto político-pedagógico da escola (Veiga, 1995), Planejamento participativo na escola (Vianna, 1986), planejamento participativo na escola (Dalmás, 1994), Planejamento - Projeto educativo (Vasconcellos, 1995), Por que planejar? Como planejar? (Menegolla, Sant'Anna, 1992), A prática do planejamento participativo (Gandin, 1995), Planejamento como prática educativa (Gandin, 1983); **Revistas:** O projeto pedagógico do seu curso está sendo construído por você? (UNESP, 1995, 107p.), Planejamento e participação (AEC nº 75, 1990), O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de resposta (Fusari, 1990); **Artigos:** Pós-modernidade e agir pedagógico -Como reencantar a educação (Assmann, 1996, p.173-4), Organização, gestão e projeto educativo das escolas (Alves, 1992), Pressupostos do projeto pedagógico (Gadotti, 1994), Projeto Pedagógico: a marca da escola (Marques, 1990), Significado e pressupostos do projeto pedagógico (Rios, 1992); **Anais:** Pressupostos do projeto pedagógico (Gadotti, 1994), Construção coletiva dos projetos pedagógicos.(Miranda, 1994), Projeto político-pedagógico: escola básica e a crise dos paradigmas (Santiago, 1994) e Cidadania, projeto pedagógico e identidade (Setúbal, 1994).



palavras, por silêncio e omissão, de modo geral, fica garantida, no planejamento e seu correspondente Plano Diretor, a manutenção do *status quo*, pela prevalência da dimensão pedagógica (operacional) sobre a política.

Diante de todo o exposto, podemos concluir, com boa margem de segurança, que no período que estamos analisando, a política educacional da SE, pela primeira vez na história do planejamento escolar, colocou claramente, em documentos oficiais, a dimensão política do planejamento. E possibilitou, através da FDE, todo um discurso em torno dessa idéia. A construção de uma nova ordem social, a justiça no lugar da exploração e da dominação, as finalidades político-sociais da ação, a crítica e o questionamento à ordem estabelecida são expressões que indicam a direção que se pretendia dar ao planejamento escolar. E isto tudo ocorreu nos primeiros anos da Nova República, época, de qualquer modo, propícia ao (re)surgimento de novos ideais e novas idéias. Nesses termos, a proposta de planejamento da SE bem se aproximou de um planejamento típico da modernidade, ou seja, de ideais e idéias por realizar. As idéias filosóficas, políticas e educacionais expostas serviriam de fundamentação para uma educação voltada para a mudança e, no limite, à transformação da ordem estabelecida.

Porém, essa tendência em relação ao planejamento escolar não prosperou. Até mesmo, parece ter sido uma concessão feita pelo sistema naquele momento histórico. Neste sentido, Goergen (1996) diz que "o sistema já aprendeu que o melhor caminho não é o da censura à crítica, mas o de sua integração e aproveitamento". Desta forma, diz o citado autor, "a crítica vira 'construtiva': sem ser eliminada, ela é domesticada de forma a não pensar novos paradigmas sistêmicos. (...) O sistema não apenas os comporta, mas os faz argumento de sua tolerância e liberdade."⁷⁷

A valorização da atividade de planejamento repercutiu na rede de escolas, possivelmente melhorando sua elaboração, mas provavelmente somente em relação à dimensão pedagógica. Tudo está a indicar que as escolas estariam mais propensas a trabalhar para o sistema, para a manutenção do *status quo*, do que por idéias a realizar, como a emancipação.

⁷⁷ GOERGEN, P. L., A crítica da modernidade e a educação, p. 25.



2.4 PLANEJAMENTO PARA O SUCESSO

Vimos que no Governo Mário Covas, a SE procurou, desde logo, definir-se mais como órgão normativo e orientador, transferindo para as Delegacias de Ensino as decisões e a execução de suas ações, numa direção mais descentralizadora. Do Programa, as *Diretrizes Educacionais* e a *Reorganização das Escolas Públicas Estaduais* foram as medidas que maior repercussão poderão ter no processo de planejamento escolar, conforme expusemos no capítulo III, item I. Nesta oportunidade, analisaremos e interpretaremos especificamente o planejamento escolar tal como foi concebido pela atual administração da SE.

Essa administração, de tendência acentuadamente neoliberal, preocupada com a reestruturação do Estado brasileiro, definiu, para o período de janeiro de 1995 a 31/12/98, como sua “grande diretriz”, a “diretriz número 1” de sua política educacional, a “*revolução na produtividade dos recursos públicos*”. (grifos nossos).⁷⁸ De acordo com essa diretriz, a SE vem pautando sua política educacional objetivando a “revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais”, a fim de transformá-lo “no agente formulador da política educacional paulista (...)”. Para nortear essa revisão, foram estabelecidas outras duas *diretrizes complementares* à “grande diretriz”, também consideradas fundamentais, a saber: *reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão* (grifos nossos). A primeira diretriz complementar teve como objetivos a instituição de um “*sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências*” (grifos nossos).

Para o planejamento escolar, segundo a SE, a desconcentração e a descentralização significam a democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura do aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários. Esse processo deverá ser atacado em duas frentes: na “reorganização da estrutura atual da SE e na busca de novas parcerias para prestação dos serviços

educacionais.” Estas parcerias, no quadro da política neoliberal, correspondem ao Estado se flexibilizando e, concomitantemente, se afastando de suas obrigações constitucionais em relação à educação da maioria da população.

Como providência concreta, a SE reformulou a legislação e a regulamentação que vigiam para o planejamento escolar desde 1977, editando, no início de 1998, através de Parecer do CEE, as *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*.⁷⁹ Nas justificativas dessa regulamentação, cita-se que o “Poder Público não se exime de sua responsabilidade e coloca claramente as diretrizes gerais e os limites da autonomia escolar, procurando criar as condições básicas para o funcionamento das escolas, deixando à comunidade e a cada escola a responsabilidade de decidir sobre as melhores estratégias para atingir os objetivos estabelecidos”. Sobre a autonomia da escola diz que “não pode ser um discurso vazio”. Define-se em função de prioridades, visa a reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino.

Vimos que a partir da nova regulamentação, três aspectos são relevantes para a estrutura e funcionamento da escola: a proposta pedagógica, o regimento escolar e o *plano de gestão* e, nesta ordem, ou seja, “o passo primeiro, o ato originário da instituição” é a elaboração da proposta pedagógica, fundada na autonomia da escola. Seus propósitos, princípios e diretrizes subsidiarão a elaboração do regimento escolar, documento que, como vimos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica. Já o *plano de gestão*, é o documento que propiciará a operacionalização de conteúdos do regimento escolar. Disso tudo vemos que o planejamento escolar está centrado na elaboração da proposta pedagógica. Daí nossas considerações, a seguir, sobre essa proposta.

Nos termos da Nova LDB, a elaboração da *proposta pedagógica* é a primeira incumbência dos estabelecimentos de ensino.⁸⁰ Tal incumbência constitui para a escola a expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e

⁷⁸ SÃO PAULO (Estado). SE. *Comunicado de 22/03/95*. Principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31/12/1998.

⁷⁹ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE n.º 67/98*.



de gestão, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema, afirma o CEE. Continua este órgão dizendo que o “regimento escolar e a proposta pedagógica são mais estáveis, menos sujeitos a mudanças, enquanto o *plano escolar* é mais dinâmico e, portanto, mais flexível”.

Uma caracterização geral da proposta pedagógica, a partir de texto de Azanha (1998), apresentamos no capítulo III, item I.⁸⁰ Relembramos que, de acordo com o CEE, “A proposta pedagógica ao se constituir em documento, é instrumento de trabalho de uso da instituição e da comunidade escolar, não se sujeitando ao crivo de aprovação externa, a não ser na hipótese de exame de apreciação de eventual ilegalidade”. Os propósitos, as diretrizes e princípios da proposta pedagógica serão expressos no regimento escolar; de outro modo, podemos dizer que o regimento escolar deve assentar-se sobre esses fundamentos da proposta pedagógica.

No que diz respeito à linha de esclarecimentos, o CEE informa que o *plano escolar* “é um instrumento dinâmico que deve ser elaborado anualmente e remetido na época própria às Delegacias de Ensino. Dele devem constar a operacionalização daquelas medidas incluídas de forma genérica no regimento, e outras que resolvam os aspectos conjunturais da instituição”.⁸²

Examinemos a idéia de proposta pedagógica, regulamentada pelo CEE e SE, à luz da concepção de projeto político-pedagógico escolar. De início, constatamos que a proposta pedagógica de que fala a administração do sistema não é a mesma contida na expressão projeto político-pedagógico. Nessas duas concepções notamos finalidades diferentes: para o sistema, a proposta pedagógica tem autonomia dentro da moldura estabelecida pela política educacional do Estado; no projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica (sua dimensão pedagógica) decorre da dimensão política do planejamento, cujos

⁸⁰ A expressão “proposta pedagógica” consta do inciso I, do artigo 12, da Lei nº 9.394/96 (a Nova LDB); a incumbência de informar os pais sobre a execução dessa proposta consta do inciso VII.

⁸¹ O texto de AZANHA, J. M. P., *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. In: SÃO PAULO (Estado). Escola de Cara Nova - Planejamento 98. São Paulo: SE, jan. 1998, subsidiou a Indicação CEE nº 13/97, os encontros de supervisores de ensino e diretores de escola das Coordenadorias de Ensino do Interior e da Grande São Paulo, realizados nos dias 26 e 27/01/98, bem como foi palestra proferida no XVIII encontro de Delegados de Ensino da CEI, em 31/07/98.

⁸² SÃO PAULO (Estado). CEE. *Indicação CEE nº 13/97*.



horizontes são os ideais e idéias almejados pela comunidade escolar que pode assimilar aspectos da política educacional.

Azanha (1998), no texto que tem subsidiado a reflexão sobre a proposta pedagógica, vê com clareza a questão da autonomia da escola pública e a defende. No entanto, repara Azanha que a escola, por integrar uma rede de escolas públicas, está sempre sujeita à interferência de órgãos oficiais que lhe são externos. No seu entender, "essa situação não é, em si mesma, negativa, *mas freqüentemente acaba sendo*, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou mesmo semelhantes" (grifos nossos). Como resultado dessa ingerência, "as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas, não levam em conta que a instituição 'escola pública' é uma diversidade e não uma unidade".⁸³

A esse "grave problema da escola pública" (Azanha), poderemos aduzir outro também restritivo à sua autonomia: a escola pública tem sua fronteira moldada pelas responsabilidades constitucionais do Estado em matéria de educação. Por todas essas razões invocadas e porque os discursos sobre a autonomia da escola nem sempre são suficientemente claros, as frustrações vêm se acumulando, pela falsa expectativa que se tem gerado no meio educacional oficial.

Nos anos de 1995 e 1996, tudo está a indicar, não houve nenhum posicionamento da SE sobre o *planejamento escolar*. Nos documentos que instituíram as reformas, praticamente não existe referência ao *planejamento escolar*, a não ser na avaliação do rendimento, na qual consta como uma de suas finalidades fornecer às equipes das escolas subsídios para *planejamento escolar*, capacitação e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (grifos nossos).⁸⁴

⁸³ AZANHA, J. M. P., 1998, Proposta pedagógica e autonomia da escola, p.4.

⁸⁴ SÃO PAULO (Estado). *Comunicado de 23/03/95*, (Principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo - Jan. 95 a 31/12/98) faz referência ao "planejamento estratégico articulado das ações educacionais" a ser elaborado pelos órgãos centrais.



Em maio de 1997, a SE, na publicação de *A escola que faz a diferença*,⁸⁵ coloca para o diretor e para o professor-coordenador (as lideranças da escola), o que devem entender por *Plano escolar*. Enfatiza a importância dessas lideranças para o crescimento profissional da equipe escolar e para o sucesso dos alunos. A SE divulga suas orientações sobre planejamento escolar, assentadas em condições ideais que, se fossem reais, produziriam os efeitos desejados. Esta forma de motivação, de condições ideais, mascara a realidade na qual trabalham os docentes. É a cultura do sucesso, cuja pretensão é superar a cultura do fracasso, mudança essa a ser promovida pelo Diretor e pelo Professor-Coordenador, cujos discursos “estimulam e geram entusiasmo entre os docentes e funcionários” (p. 7).

No capítulo III, item I, sob o tema “Regulamentação Estadual”, descrevemos a proposta e as orientações da atual administração da SE sobre o planejamento e o plano escolar.⁸⁶ Mas, neste momento, o que nos interessa mais de perto, são as orientações da SE para o ano de 1998, pois elas definem as recomendações para o processo de planejamento. Elas constam do documento intitulado “*As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola*” (Escola de Cara Nova - Planejamento 98), São Paulo: SE, 1998.⁸⁷ Examinaremos esta iniciativa específica para 1998, com a convicção de que ela será, de agora em diante, a orientação geral da SE para os próximos anos. Isto porque, grosso modo, reflete a política educacional que se instalou na SE com o atual Governo, inclusive reeleito.

Escrito tendo em vista a construção da proposta pedagógica, o documento citado trata das reuniões de planejamento. Estas, em “*A escola que faz diferença*”, já eram consideradas o momento em que o diretor e o coordenador se encontravam com toda a equipe escolar para chegar a um acordo sobre os pontos básicos sobre a organização escolar.⁸⁸

⁸⁵ SÃO PAULO (Governo). SE. *A escola que faz a diferença* - 1. Lideranças que fazem diferença. São Paulo: SE, maio de 1997.

⁸⁶ O *Plano escolar* também é chamado de Plano Diretor ou Plano de Desenvolvimento da escola, CF -SÃO PAULO (Governo). “*A escola que faz a diferença*”, p. 3.

⁸⁷ SÃO PAULO (Estado). *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola*.

⁸⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *A escola que faz a diferença* - 1. Lideranças que fazem diferença. São Paulo: SE, maio de 1997. p. 47.



Partindo da suposição de que as escolas já têm um plano de trabalho, as orientações apresentam, "*a título de sugestão*, algumas questões que poderão servir de ponto de partida". Recomenda-se começar pela análise da situação de aprendizagem dos alunos, "uma vez que é em torno do desenvolvimento deles que giram as ações da escola". Especificando ainda mais o nível de reflexão da proposta pedagógica, sugerem as orientações que o ponto de partida, que é fundamental, se inicie com os dados disponíveis de permanência e *desempenho* dos alunos, a saber (grifos nossos).⁸⁹

Número de alunos de cada classe
 Número de alunos promovidos na classe/série/disciplina
 Número de alunos evadidos/retidos
 Número de alunos participantes de estudos de recuperação
 Número de alunos promovidos após estudos de recuperação
 Outros dados de desempenho dos alunos (SARESP ou outros).

De acordo com os dizeres da SE, "esses dados possibilitam o diagnóstico da situação real de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a definição do ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido com o intuito de alcançar as metas consideradas prioritárias pelo coletivo da escola".

O que nos chama a atenção nesse direcionamento, é o valor e a importância atribuídos ao *desempenho*, como ponto de partida. Não há sugestão para se discutir qualquer coisa que não seja o desempenho. A listagem dos números disto ou daquilo, acima transcrita, é dessa forma apresentada como ponto de partida do processo de planejamento.

Parece não haver dúvida quanto à importância da análise desses "números" para toda a atividade escolar. Essas análises não podem ser negligenciadas. No entanto, colocada essa sugestão, como ponto de partida, possivelmente outras questões igualmente importantes para o projeto escolar serão, com certeza, deixadas de lado (embora figurem em parte da bibliografia do texto). Enfim, o que se pode questionar é se a escola não tem nada a ver com o que se passa na sociedade, especialmente com o local em que está inserida. Ao sugerir essa pauta para as reuniões de planejamento nas escolas, como sempre acaba acontecendo, a SE já direciona o planejamento de suas escolas, retirando-

⁸⁹ SÃO PAULO (Estado). As mudanças na educação...op. cit., 2-3.



lhes, portanto, a tão decantada “autonomia”, que, sem dúvida, tem na reflexão, na discussão sobre as finalidades da educação sua melhor expressão.

Na dimensão pedagógica, a preocupação passa a se concentrar na localização do erro, tendo em vista o aumento da eficácia. E o projeto deixa de ser o projeto da escola para ser um instrumento para a solução de problemas pontuais, na busca do melhor desempenho tendo em vista a performance do sistema.

Essa tendência de planejamento para o desempenho decorre das próprias diretrizes da SE – já mencionadas -- fixadas quando a atual administração assumiu a poder. No contexto da política neoliberal, elas conduziram o planejamento, com certa naturalidade, para a avaliação do desempenho na preparação de seus alunos para participarem do processo produtivo, e como consumidores, numa sociedade tecnológica.

Embora o discurso do atual Governo seja autoqualificado como de uma postura social-democrata, não nos parece restar dúvida de que sua política educacional, contrariamente ao discurso, privilegia os valores economicistas, em detrimento de valores que apontam na direção da pessoa e da justiça social. A narrativa da emancipação parece já não mais fundamentar a educação.

Em termos de planejamento educacional e escolar, essa direção acabará por privilegiar os meios, como por exemplo a organização escolar, em detrimento das finalidades e objetivos maiores da educação. Tais meios, numa política “neoliberal”, serão direcionados para a formação de um cidadão atrelado às leis do mercado e, como profissional, a serviço desse mesmo mercado. No processo de planejamento, acabarão por ser privilegiados a razão instrumental e os procedimentos operacionais, reduzindo-se ou anulando-se a dimensão política do planejamento. A escola, como tal, parece-nos, é uma instituição, conforme os reprodutivistas, mais inclinada à colaborar com o *status quo* do que provocar mudanças nos rumos da sociedade. Podemos supor que, se alguma atividade de planejamento prosperar na rede de escolas, uma forte inclinação para o desempenho está em aberto.

Para finalizar, uma síntese da trajetória do planejamento e do plano escolares. À idéia inicial de *plano de atividades anuais* (1965), seguiu-se a idéia



de *Semana de Planejamento* (1970), portanto, de planejamento das atividades escolares, cujo produto, o *plano escolar*, foi regulamentado pelas Normas Regimentais de 1977. Esta fase tecnicista do planejamento escolar entrou em declínio, diante da política educacional de Montoro, juntamente com o enfraquecimento do Regime Militar.

Para a implantação do Projeto Escola-padrão (1992), o planejamento escolar foi enfaticamente restabelecido, culminando com a concepção do *projeto político-pedagógico* e seu *plano diretor*, sem alterações na regulamentação da elaboração do *plano escolar*. A proposta pedagógica foi definida como a “peça central” do *plano diretor*. Em 1998, as atividades de planejamento propostas mudam de rumo, na direção de um planejamento para o sucesso, ou seja, propõe-se a busca da eficiência para a competitividade, numa dimensão economicista, mantenedora do *status quo*.

A dimensão política do planejamento esteve subentendida no período dos planos escolares (1965-70) e nas décadas de 70 e 80, quando dominava o planejamento tecnicista. No início da década de 90 (projeto escola-padrão), houve a tentativa de se definir e orientar o planejamento escolar a partir de uma dimensão política explícita, com proposta de ideais e idéias por realizar. Tudo indica que o movimento não surtiu os efeitos desejados, pois acabaram por concentrar o planejamento na dimensão pedagógica.

Por fim, a partir de meados desta década (Governo Covas), como produto da grande diretriz (“*revolução na produtividade dos recursos públicos*”), o planejamento escolar está sendo conduzido na direção do planejamento para o sucesso com vistas a melhor performance do sistema.

Percebemos, também, que o planejamento tecnicista jamais abandonou a área da educação, facilitando sobretudo a configuração do atual planejamento para o sucesso. A incredulidade em relação às metanarrativas encontrou terreno fértil. O critério tecnológico, como novo dispositivo legitimador das atividades educacionais, vem se impondo.

3. PLANEJAMENTO: DAS IDÉIAS DE DIRETORES

No capítulo III, item II, apresentamos as idéias dos diretores de escola sobre o planejamento escolar. O predomínio de idéias voltadas para a dimensão pedagógica, operacional, se impôs durante a análise das respostas (86,1%).

De acordo com os dados constantes do Quadro 2 e Anexo 2, podemos inferir que as idéias dos diretores de escola da rede pública estadual entrevistados, praticamente não explicitam o conceito da dimensão política do planejamento escolar, enquanto processo de elaboração do projeto político-pedagógico, indicador das finalidades da educação e dos rumos que a escola pretende assumir. Somente quatro diretores fizeram alguma referência a tal dimensão, tendo um deles escrito que planejamento é o *processo de organizar e planejar atividades escolares; de acordo com sua visão de mundo, perspectivas para o futuro, clientela e outros meios* (nº 11).

Noutro extremo, temos 10% de diretores que não expressaram sua idéia de planejamento escolar, dizendo apenas, por exemplo, que o *Planejamento é a parte mais importante do trabalho escolar*. Outro diretor se expressa com a noção de plano (conjunto de etapas), embora possa, até mesmo implicitamente, ter uma concepção adequada de planejamento (nº 051).

A maioria (86,1%) revela uma idéia de planejamento escolar identificando-a com a dimensão pedagógica, conforme caracterizamos páginas atrás. De modo geral, essa concepção fundamenta-se na "lógica da ação" que, por sua vez, assenta-se sobre a racionalidade técnica, operacional. Daí, então, resultar uma concepção de planejamento como conjunto, hierarquia de objetivos, métodos, meios e procedimentos que a escola estabelece, quando planeja.

No decorrer da análise do material obtido, quantificamos⁹⁰ termos presentes na teoria e na prática do planejamento escolar, do que resultou a Tabela nº 1, organizada em ordem decrescente. O termo mais usado foi planejamento (planejamento, planejar e planejamentos), com frequência igual a

⁹⁰ Para realizar a quantificação dos termos p escolhidos, usamos o comando Editar, Localizar/Substituir/palavra inteira (Word 98).

255. E nem poderia deixar de sê-lo. Logo em seguida, destacamos, dentre os mais usados, a título de exemplo, os quatro primeiros: objetivo(s) (127), meta(s) (99), ação (ões) (79) e ano letivo (47). Estes termos, seguidos destes outros: objetivo(s), meta(s), ação(ões), ano letivo, atividade(s), reflexão(ões), diretriz(es), processo, traçar/traçadas, problema(s) comunidade(s), avaliação(ões), prazo(s), qualidade, organizar(ção), diagnóstico e participação, etc. (ver Tabela 1), indicam e confirmam o predomínio da dimensão pedagógica sobre a dimensão política.

Esses dados nos permitem algumas considerações. Os termos como eficiência, eficácia, competitividade e desempenho, por exemplo, próprios de um planejamento para o sucesso, não tiveram frequência maior que 4. Estes dados, entendemos, não contrariam a nossa tese, pois a legitimação pelo critério tecnológico, a eficácia, é um critério que se impõe, ou vem se impondo, em decorrência do enfraquecimento das metanarrativas ou de ideais e idéias por realizar. A ausência da idéia da dimensão política nas atividades de planejamento facilita a implementação do planejamento para o sucesso, na verdade um planejamento tecnicista mais apurado, ou seja, sem idéias por realizar e pronto para ajustar-se ao sistema, para atender aos interesses e necessidades deste. Mesmo nesta direção, existem entraves e dificuldades inerentes a qualquer planejamento, sobretudo a competência e o compromisso.

Os termos mudança social, transformação social, justiça, idéias, visão de (...), futuro, valores e utopia, em sua maioria, não foram encontrados, e quando o foram, não mais que três vezes. Estes indicadores e aqueles vinculados ao desempenho, por ausentes, reforçam a conclusão de que, na concepção de planejamento escolar dos diretores, predomina a dimensão pedagógica. Ou seja, o planejamento é percebido quase que apenas pela perspectiva que muitos denominam operacional.

Do ponto de vista das modalidades de planejamento, as idéias expressas pelos diretores revelam características que se acomodam ao planejamento racional, normativo ou tradicional, que, por índole, privilegia os meios, no caso, a dimensão pedagógica. Quanto ao planejamento participativo, não encontramos evidências nem mesmo da idéia de participação.

Em síntese, de acordo com nossos resultados, a preocupação maior por parte dos responsáveis pelo planejamento, no âmbito escolar, está voltada e

centrada na dimensão pedagógica, operacional. Isto, por um lado, dificulta a realização do projeto político-pedagógico que, em tese, privilegia o planejamento de ideais e idéias por realizar. Por outro lado, deixa o caminho aberto para a realização do planejamento para o sucesso, com vista a melhor performance do sistema, nos termos em que o caracterizamos neste capítulo. Se haverá compromisso e competência para essa modalidade de planejamento, isto constitui outro problema.



CAPÍTULO V

VISÃO POSSÍVEL

VISÃO POSSÍVEL

O universo histórico desta tese abrange o período que vai de 1965 a 1998. Tal periodização se justifica, pois naquela data instituiu-se, na rede de escolas públicas estaduais, o que conhecemos com a denominação de plano escolar e, em 1998, inicia-se, com a atual administração, nova visão de planejamento escolar, o planejamento para o sucesso, e seu plano de gestão.

Nossas análises e interpretações do plano e do planejamento escolar nesse período, fundamentadas na regulamentação e nos discursos da SE e nas idéias de diretores de escola pública estadual permitem-nos algumas conclusões com relação à dimensão política dessa atividade escolar. Tais estudos, no conjunto, poderão nos dar algumas inferências, como as que serão tratadas neste capítulo.

1. A DIMENSÃO POLÍTICA

Desde a implantação do planejamento escolar, num período de pouco de mais de trinta anos, predomina nos documentos e regulamentos da SE, uma concepção tecnicista do mesmo, que podemos denominar clássica: diagnóstico, decisão, ação e avaliação. Nossos estudos permitem-nos distinguir os seguintes períodos do planejamento escolar: (1) dos planos escolares (1965-70); (2) do planejamento tecnicista (década de 70); (3) de enfrentamento do tecnicismo (década de 80); (4) do restabelecimento do planejamento (1991-1994) e (5) do planejamento para o sucesso (a partir de 1995).

Os resultados nos indicam, por parte do Governo Estadual, políticas educacionais de formulação de programas e reformas, implementação e avaliação, desvinculadas de um plano estadual de educação, ou melhor, de qualquer espécie de *carta de princípios* que resultasse de acordos entre as entidades representativas da sociedade e das instituições educacionais. Por mais que discurssem sobre a participação, os programas e reformas são concebidos centralmente e, até mesmo, autoritariamente. A cada final de Governo, a rede escolar pública estadual fica a esperar pela nova reforma e a "revogação" do que

antes foi estimulada a realizar e defender: Governo "Revolucionário", Governo Montoro, Governo Quércia, Governo Fleury, Governo Covas, uma sucessão de reformas, em blocos, normalmente em nome da modernização, da racionalização, da descentralização e da autonomia. Esta "didática oficial" é uma das razoáveis causas responsáveis pela quase inexistência de planejamento em nossas escolas e, sobretudo, responsável pela sua burocratização. Na seqüência, trataremos das implicações dessas políticas nas dimensões do planejamento escolar.

De acordo com diversos autores citados no decorrer desta tese, concebemos o processo de planejamento escolar como uma atividade, onde podemos distinguir uma *dimensão política*, ideologicamente comprometida com as finalidades filosóficas, políticas e sociais da educação. Tal dimensão é, por assim dizer, a sede dos fundamentos e justificações das atividades educativas. Abriga idéias por realizar, ou seja, discursos próprios da modernidade, os quais legitimam teorias e práticas educativas. Sua expressão maior é o plano, uma significativa *carta de intenções*. Realizar atividades de conformidade com essas intenções, é "estar de acordo com" seus fundamentos.

Integrada e complementar à dimensão política, uma dimensão pedagógica também caracteriza o planejamento, a qual viabiliza a instância política. Tal dimensão corresponde ao planejamento usualmente denominado operacional, fundado nas técnicas, instrumentos, centrado nos meios. É, usando expressão de Libâneo, a instância de "viabilização operacional da dimensão política". Porque orientada pelas decisões políticas, sua natureza também o é. Sua expressão maior é o projeto, decorrente do plano político ao qual permanece continuamente vinculado. Esta dimensão também vem sendo denominada gestão escolar, e caracteriza-se pela aplicação, na administração da escola pública, de princípios e procedimentos oriundos da gestão da empresa privada. Sua expressão maior é a Qualidade Total.

Diante do exposto, enquanto processo, entendemos o *Projeto político-pedagógico* como a expressão que compreende as referidas dimensões política e pedagógica, ao passo que, como produto, resulta, respectivamente, no projeto político e na proposta pedagógica.

A *dimensão pedagógica*, independentemente de sua qualidade e intensidade, constitui instância, em boa parte, visível nas atividades escolares, o



mesmo nem sempre ocorrendo com a *dimensão política*. Esta pode estar subentendida, dissimulada e, até mesmo, ignorada pela maior parte das pessoas pertencentes à comunidade escolar. Nas escolas confessionais¹ e nas dos movimentos sociais, como nas dos Sem-terra,² a dimensão política se faz presente, em maior ou menor grau, por orientar e direcionar explicitamente a dimensão pedagógica, de "execução política". Nas escolas privadas, a dimensão política pode estar, em tese, comprometida com as finalidades de uma filosofia, de uma política, de um ideal social ou, simplesmente, ajustada à regras do capital. De qualquer modo, sua maior ou menor explicitação depende de seus administradores e planejadores.

Nas atividades de planejamento da escola pública, a dimensão política torna-se problemática, pois ela nem sempre se revela como na escola confessional, nem tem a "liberdade" da escola privada. Sendo a escola pública "uma diversidade e não uma unidade",³ requer uma efetiva reflexão sobre suas finalidades, tendo em vista a educação da maioria da população. E mais. Sendo também uma instituição típica da modernidade,⁴ está sujeita aos mesmos movimentos filosóficos, culturais, sociais e políticos da sociedade e, de modo particular, não pode deixar de estar envolvida nos discursos da modernidade. A escola pública está "no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade" (Silva).⁵ Neste sentido, recordemos o que já

¹ No projeto escolar do Instituto de Ensino "Imaculada Conceição", denominado "Subsídios metodológicos para uma educação libertadora na escola", temos um exemplo de explicitação da dimensão política de uma escola confessional. Na apresentação lemos: "Somos educadores que estamos na luta por um mundo mais justo, solidário e livre. Entendemos que o campo da educação, como todo espaço social, é contraditório, podendo tanto estar a serviço da reprodução da sociedade desumana e exploradora, como ser local de busca de construção de um mundo novo e de uma nova sociedade". O planejamento segue, em boa parte, as orientações de GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*, São Paulo, Loyola. Tudo indica que o projeto é de 1990.

² "O Movimento dos Sem-Terra está formando 50 mil crianças, entre 7 e 14 anos, para serem futuros militantes da reforma agrária.". Seus membros estão presentes em assentamentos e acampamentos de 22 Estados brasileiros, que seguem as cartilhas produzidas pelo setor de educação do movimento. O manual *A Vez dos Valores* prega o respeito aos símbolos do MST (foice e bandeira) e o desrespeito às leis do país, que atendem a uma minoria. "A estratégia é a formação ideológica das crianças", razão pela qual o principal requisito dos professores "é a afinidade com os ideais do movimento: (...) o professor não pode ser contra o movimento". O texto da cartilha *Princípios da Educação no MST* "atribui à educação o poder de operar transformações sociais, defende o acesso de todos ao conhecimento e garante aos alunos dos assentamentos a 'abertura de horizontes'". Reza o manual *A Vez dos Valores*: "Os símbolos são as representações materiais das utopias". CF O Estado de São Paulo, edição de 7/06/98, p. A-17-18. Texto de Gabriela Athias.

³ AZANHA, J. M. P., 1998, Proposta pedagógica e autonomia da escola, p.4-5

⁴ (Capítulo II, item III, nº 5.1)

⁵ SILVA, T. T. da, 1995, O projeto educacional moderno: identidade terminal, p. 245.

citamos de Libâneo (1997): "o ideário pedagógico atual, na versão tradicional, renovada ou crítica, é legítimo herdeiro da modernidade, especialmente na sua crença no poder da educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo na vida social". E acrescenta que, de forma elaborada ou não, um número significativo de educadores assenta sua prática pedagógico-docente no ideário pedagógico da modernidade.⁶

Como organização complexa, a escola pública estadual está sujeita às Constituições, leis complementares e ordinárias das esferas federal (inclusive Estatuto da Criança e do Adolescente), estadual e municipal; às normas editadas pelos Conselhos de Educação Nacional, Estadual e, em muitos casos, Municipal; aos Tribunais de Conta do Estado; aos regulamentos, tais como decretos, resoluções, portarias e ao seu Regimento, aprovado pela Delegacia de Ensino. De modo especial, está submetida à Nova LDB, extensível à sua regulamentação, bem como às instruções e orientações dos órgãos superiores do sistema. Por último, como já assinalamos, o planejamento será *considerado eficiente*, se utilizar as propostas curriculares e publicações técnicas dos órgãos da SE.⁷ Lembremos, também, que tal instituição, inserida no contexto capitalista, não escapa às determinações desse sistema.

Por tudo isso, como entidade estatal, a escola pública tem sua autonomia para planejar restringida pela política educacional, a qual define a autonomia daquela como aquilo que lhe é próprio *em sua forma de operar*, e não em relação a decisões sobre sua própria função social, sobre a destinação de seus alunos. Tal função é definida e determinada pela política educacional destinada à rede de escolas. Sua liberdade, a liberdade que, se diz, deve a escola ter, lhe é concedida "na determinação de quais são os recursos" e a "*melhor forma de utilizá-los*" (grifos nossos).⁸

⁶ LIBÂNEO, J. C., 1997, *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*, p. 153. (capítulo II, item III).

⁷ SÃO PAULO (Governo). SE. *A escola que faz diferença - I. Lideranças que fazem diferença*. São Paulo: SE, maio de 1997. P. 37.

⁸ O Programa de Reforma enfatiza a operacionalização nestes termos: "*Planejar* significa estabelecer a forma administrativa e pedagógica de *operação da escola*, definindo como melhor utilizar os recursos disponíveis e fixando metas e objetivos a serem alcançados. Significa, portanto, ter um efetivo grau de liberdade na determinação de quais são os recursos necessários (ou prioritários) ao seu funcionamento e qual é a melhor forma de utilizá-los". In: SÃO PAULO (Estado), 1991, *Programa de Reforma*, op., cit., p. 4..



Quanto ao planejamento escolar, nossas análises revelam, em relação à dimensão política, uma orientação, desde 1965, desfavorável a tal atividade no nível escolar. A referida dimensão só foi explicitamente conceituada durante a implantação do projeto escola-padrão, na primeira metade dos anos 90, em documentos e publicações da SE, conforme demonstramos no capítulo III, item I. As orientações de então sugeriram que o processo de planejamento fosse considerado sobretudo "como momento de autoconsciência da comunidade escolar sobre *seus valores e suas concepções de homem, educação e sociedade*", com vistas à formulação de sua proposta pedagógica.

Das análises que efetuamos, pudemos concluir que esse período foi, em parte, propício à dimensão política das atividades de planejamento, por força das esperanças despertadas pela retirada do Regime Militar e pela política do Governo Franco Montoro, na SE, de enfrentamento ao planejamento tecnicista. Os documentos e orientações apresentavam contradições, como se pode ver nas considerações que já fizemos acerca da autonomia escolar. Desta forma, mesmo nesse período favorável à reflexão política, a dimensão pedagógica do planejamento acabou por se impor. E tudo indica que não prosperou, pois não mais voltou a ser considerada pela SE nesta segunda metade dos anos 90.

Com ^oessa período favorável à dimensão política, desde a década de 60, a rede de escolas vem sendo orientada para o planejamento de dimensão pedagógica, operacional. Conseqüentemente, a dimensão política dessa atividade, pela própria natureza política da educação, vem sendo delineada pelas orientações e diretrizes da política educacional da SE, concebida pelas sucessivas administrações, conforme descrição feita no capítulo III, item I.

Essas conclusões podem ser corroboradas com os resultados dos estudos sobre as idéias dos diretores de escola sobre o planejamento escolar. De fato, estas estão na mesma direção, na probabilidade de que não concebem o planejamento escolar como uma instância, como um nível de discussões e reflexões sobre as finalidades da educação e das atividades educativas. As idéias, em sua maioria, evidenciam uma preocupação maior com a dimensão pedagógica, afastada de uma dimensão política própria. De acordo com os resultados apurados, somente alguns diretores de escola (1,7%) expressaram idéias sobre planejamento escolar, que pudemos catalogar como voltadas para a sua dimensão

política. Idéias que se situam na dimensão pedagógica, operacional, alcançaram 86,1% da amostra.

Essas constatações nos indicam que a dimensão política das atividades de planejamento é preenchida pela política educacional da SE, cabendo à escola a responsabilidade pela sua execução. À SE as finalidades e os objetivos maiores; à escola, os objetivos que lhes são próprios – menores para o sistema -- e as tarefas de execução. Em tudo isso, o mais importante e significativo: "Eu planejo", "Tu não planejas". As conseqüências são a falta de compromisso por parte dos docentes que não se sentem responsáveis até mesmo pelos resultados de seu trabalho, monitoriado pela sistema.

Parece-nos que, lentamente, o sistema de ensino vem esvaziando as escolas de idéias por realizar, substituindo-as pela necessidade de obtenção de resultados. Coincidentemente, Lyotard insiste em que as idéias do projeto da modernidade, nas narrativas da emancipação e da especulação, estão desacreditadas e não mais justificam o empreendimento de ações. É a "incredulidade diante das metanarrativas". O novo dispositivo de legitimação passa a ser então, o êxito, um critério tecnológico. Não mais idéias por realizar. A cultura escolar deve ser a "cultura do sucesso", do êxito.

Com o atual Governo, ainda da primeira eleição, na trilha da política neoliberal, "a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional", cujas atividades serão desenvolvidas e avaliadas sob o critério da *revolução na produtividade dos recursos públicos*.⁹ Nesses termos, esta "grande diretriz da atual gestão" define a subordinação dos valores relativos à educação e à pessoa aos da economia e financeiros.

Assim colocadas a idéia de educação e sua diretriz principal, em 1995 a política educacional paulista passou a ter por meta a obtenção da melhor *performance* do sistema de ensino. De fato, ao completar três anos de execução dessa política, em 1998, numa das primeiras orientações sobre a elaboração da proposta pedagógica, "no sentido de auxiliar a reflexão do coletivo da escola", a

⁹ SÃO PAULO (Governo). Comunicado SE de 22/03/95 – Torna público as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo para o período de jan. 1995 a 31/12/98. *Diário Oficial do Estado de 23/03/95*, p. 8-9

SE sugere que o primeiro momento do processo de planejamento do trabalho escolar cuide, como "ponto de partida", da avaliação do "desempenho" do processo ensino-aprendizagem, a partir de "dados de desempenho" dos alunos.¹⁰

Sem dúvida, uma orientação técnica, ajustada à melhor performance do sistema. Na rede de escolas, historicamente, uma orientação da SE, reforçada pela administração regional ou local, implementadora da política educacional, se impõe como caminho a ser seguido, pois os documentos produzidos devem receber a aprovação dos agentes do sistema.¹¹

A escolha foi feita no início do atual Governo. Dispõe a "Lei Darcy Ribeiro", de feitiço neoliberal, que nossa educação se inspira, de um lado, nos princípios de liberdade, e, de outro, nos *ideais de solidariedade humana* (art. 2º). De acordo com o Comunicado da SE, tornando pública as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, uma das idéias-força da concepção de educação, expressa no citado documento, é a Educação tornar-se, "mais do que nunca", indispensável (...) para "*enfrentar a competição internacional*" (grifos nossos). Donde se conclui que nossa educação curva-se diante dos imperativos da ordem econômica e financeira internacionais. Em síntese, ao sistema. Podemos, com razoável segurança, prever que a disseminação da idéia de *desempenho*, na esfera do planejamento, não ficará restrita à primeira orientação.

Grosso modo, como tendência geral, a assimilação desse procedimento em planejamento não será difícil, pois, conforme constatamos na análise das idéias dos diretores de escola, a idéia-força de planejamento escolar privilegia a dimensão pedagógica, operacional. A dimensão política, de reflexão sobre as finalidades e intencionalidades da educação, fica vazia de idéias. Ainda mais, esse encaminhamento do planejamento escolar amolda-se, com propriedade, aos princípios da política neoliberal que tem, no mercado (produção e distribuição de bens), ao qual deve ajustar-se, sua lei maior. Em última instância, objetiva-se, na concisa expressão de Goergen, a formação de "elementos

¹⁰ CF. Capítulo III, I e SÃO PAULO (Estado). As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola. (Escola de Cara Nova - Planejamento 98). São Paulo: SE, jan. 1998.

¹¹ A respeito do *desempenho*, este termo, nas falas do Ministro da Educação, de Secretários de Educação e de seus assessores, tornou-se uma constante nos meios de comunicação, não só nos textos, mas também nas manchetes.

sistêmicos".¹² Não mais educação e planejamento para a verdade, o belo e o justo, de ideais e idéias por realizar, diria Lyotard.

Durante os últimos anos, as escolas da rede pública estadual, dizemos nós, "autônomas para planejar o planejado" -- e, não, para planejar o desejado -- acabaram por assimilar o descrédito nas narrativas modernistas da emancipação e da especulação, pela "desintegração" e contradição dos discursos educacionais. Hoje, a escola pública projetada pela SE é a "escola competente e eficaz", capaz de "preparar seus alunos para participarem e atuarem *produtivamente* na nova sociedade tecnológica" (grifos nossos).¹³ Agora, idéias por realizar não figuram na política educacional da SE; a preocupação maior da administração da SE, a "ineficácia" e a "ineficiência" do sistema são equacionadas e enfrentadas sob a *grande diretriz*.¹⁴ As escolas que temos, grosso modo, parecem apresentar uma das condições básicas para a implementação do planejamento para o sucesso com vistas à melhor performance do sistema: a ausência de ideais e idéias próprios por realizar.

A "perspectiva performativa" tem por objetivo a gestão dos problemas escolares mediante o recurso a fatores meramente técnicos de seleção e estabilização do sistema, conforme Martelli, já citado. Conseqüentemente, o critério de legitimação das atividades educativas que vem se impondo, conforme vimos com Lyotard, é o critério técnico, ou seja, a eficiência e a eficácia. Esse domínio, de acordo com Lyotard (1993b), só aceita "o êxito como critério de juízo" e este, "constata-se, como uma sanção cuja lei se ignora".¹⁵ Não mais a verdade, o belo, o justo. O(A) aluno(a) -- o homem ou a mulher, a pessoa que está na nossa frente, na "sala de aula" -- agora é, para o sistema, um "elemento sistêmico", deve aprender a ser eficiente, a ter êxito. De acordo com o olhar do sistema, devemos, nós educadores, planejar para trabalharmos essa "metade" do aluno; a outra, não é do interesse, nem obrigação do sistema.

¹² CF capítulo IV, item 2, nº 2.4.

¹³ SILVA, R. N. da. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: *IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. UNESP, 1996. CD-ROM Sony Music, Rio de Janeiro, 982.652.

¹⁴ SÃO PAULO (Governo). Comunicado SE de 22/03/95, op. cit., p. 8-10.

¹⁵ LYOTARD, J-F., 1993b, *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 32.

Parecendo não haver mais lugar para a dimensão política do planejamento, própria da escola, à dimensão pedagógica está-se impondo o critério do desempenho: e ela passa a ser a dimensão responsável pela "cultura do sucesso". Não erraríamos dizendo que, para o sistema, a dimensão política, em sua maior parte nas mãos da escola, constituiria um desperdício, pois tudo já está planejado e previsto por ele. Deste modo, à equipe da escola, apropriadamente, cabe-lhe decidir, conforme a SE, sobre "pontos básicos", tais como "normas de conduta; expectativas em relação aos alunos; condições e aparência física da escola e salas de aula; utilização de materiais pedagógicos; atividades complementares e relações entre a equipe e os estudantes". Para quem planejamos, o que planejamos, contra quem planejamos, e a favor de quem planejamos, não importa! E a escola não necessita reagir a este contexto político-social, pois a sociedade está saturada do mesmo critério do êxito (como "uma sanção cuja lei se ignora").

Como vimos com Goergen (1996), interpretando Lyotard, "agora o estudante não tem pela frente uma contribuição que ele deve dar para o progresso social na perspectiva da emancipação, mas o preenchimento de uma função, lucrativa para ele e necessária para o sistema. Não lhe importa o sistema como este se estrutura, para onde se dirige, qual a sua relação com as possibilidades de liberdade". E continua o referido autor, acentuando que o olhar do estudante "sofre uma restrição pecuniária: o sistema lhe oferece uma compensação financeira pela contribuição ('desinteressada') que dará para seu melhor funcionamento. Quanto menos perguntas fizer, melhor!".¹⁶

Pode-se argumentar, contrariamente a estas apreciações, que com a política de reestruturação do Estado brasileiro, na direção do denominado Estado mínimo, a presença da política educacional da SE, no planejamento escolar da rede pública, tende a ser reduzida, pela diminuição do espaço público e ampliação do espaço privado. No entanto, justamente por estar se privatizando, é que o Estado se faz presente para garantir, numa direção aparentemente contraditória, a maior inserção da escola pública no domínio privado. As parcerias e a integração escola-empresa, bem como a pretendida adoção da gestão da empresa privada

¹⁶ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação. p. 25.



(QT) nas escolas, atestam essa tendência. A escola pública, privatizada a sua cultura e submetida às regras do capitalismo, deixa de ser a instituição da modernidade incumbida de realizar os seus ideais e as suas idéias, enfim, o seu projeto de emancipação. Isto aceito, e está sendo aceito, constitui argumento a favor da descrença nas metanarrativas, de que fala Lyotard.

Usando expressão de Martelli (1995), este resultado pode constituir-se numa "contra-utopia", ou seja, diante do enfraquecimento da certeza otimista da modernidade em atingir a meta do total desdobramento da humanidade e da sociabilidade, reage-se, adotando-se uma "perspectiva performativa", que tem por objetivo a gestão dos problemas mediante o recurso a fatores meramente técnicos de seleção e estabilização do sistema.¹⁷

Entendemos que tal educação para o desempenho é conservadora do *status quo*, pois pretender alcançar a melhor performance do sistema é trabalhar para mantê-lo. De acordo com Lyotard, mesmo as inovações (tecnologias, etc.) ou as disfunções (crises, desempregos, etc.), que "podem fazer crer numa alternativa e fazer surgir esperanças", não passam "de reajustamentos internos", cujo resultado não pode ser senão o melhoramento da 'vida' do sistema. Conclui Lyotard: "a entropia" é a única alternativa ao "aperfeiçoamento das performances".¹⁸

No planejamento da educação performativa, a dimensão pedagógica decorre da dimensão política modulada e imposta pelo sistema, e o mantém. Para que a realidade existente venha a ser transformada, seria necessário explicar e fundamentar outra realidade, que se lhe oponha, e esta se fundamentaria no projeto da modernidade, inacabado segundo Habermas. A transformação exigiria uma ruptura com a ordem vigente, impraticável, pelo menos presentemente.

Embora abrangente a crise, não se trata, como dissemos no início do capítulo anterior, de tentar apresentar outra alternativa para resolver os desafios que se nos apresentam, pois, embora em possíveis condições pós-modernas, vivemos nas instituições da modernidade e este é, no momento, o nosso mundo. As instituições educacionais que temos, são predominantemente modernistas:

¹⁷ MARTELLI, S., 1995, *A religião na sociedade pós-moderna*, p. 431-2.

¹⁸ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 32-3.



porque cultivam seus paradigmas ou, porque, mesmo rejeitando-os, só encontram solução para os seus problemas na própria modernidade.

2. A CRISE DA EDUCAÇÃO

Os argumentos, os caminhos podem ser diversos, mas, como em quase todas as reflexões sobre a educação, chegamos à crise. As propostas de solução são sempre problemáticas. Vejamos algumas colocações a respeito. A mais abrangente, de Rouanet (1993), reflete sobre o colapso do "projeto civilizatório da modernidade". E, como para ele "nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte", conclui que "estamos vivendo, literalmente, num vácuo civilizatório" e diz que "há um nome para isso: *barbárie*" (grifos nossos). Propõe repensarmos a modernidade, "em busca de uma alternativa neomoderna".¹⁹

Já na esfera educacional, Kiziltan (1993) reconhece que "há argumento de que a pós-modernidade deixa a educação pública com duas alternativas igualmente aterrorizantes: performatização ou *anarquia*" (grifos nossos).²⁰ Propõe "re-imaginar o conceito de iluminismo e, a partir daí, repensar a possibilidade da educação pública, utilizando um quadro de referência pós-moderno".²¹ De outra forma, Kiziltan indaga: "Podemos imaginar uma teoria que rompa com as metanarrativas da modernidade e que não esteja presa à lógica tecnicista da performatividade e que ainda possa ser sustentada por uma nova idéia de iluminismo?".²² Esta nova idéia, a "atitude-limite", é sugerida pelas reflexões de Foucault sobre o "Was ist Aufklärung?" de Kant. Foucault "distingue entre uma teoria do iluminismo como um esboço de um projeto transcendental, quase divino, de um lado, e uma 'atitude' iluminista em relação ao mundo e ao eu, de outro". Kiziltan trabalha com essa idéia, entendendo que a reinterpretação do

¹⁹ ROUANET, S. P., 1993, *Mal-estar na modernidade*, p. 11-2.

²⁰ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, 1993, A., *Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública*, p. 215.

²¹ *Ibid.* p. 215.

²² *Ibid.*, p. 216.

iluminismo "abre para nós a possibilidade de repensar e avaliar nossas práticas educativas".²³

Lyotard (1989) vê inconsistência na lógica performativa, notadamente no campo econômico: pretende-se menos trabalho, para baixar os custos da produção, e mais trabalho, para aliviar a carga social da população inativa. Mas, continua o citado autor, "doravante a incredulidade é tal que não se espera já destas circunstâncias uma saída salvadora, como fazia Marx" (grifos nossos).²⁴ Tratando da problemática do saber nas sociedades industriais avançadas, entre considerar estas um todo integrado ("grande máquina") ou um todo não integrado, dominadas por um princípio de contestação, ou seja, entre as alternativas que parecem claras, --"homogeneidade ou dualidade intrínsecas do social, funcionalismo ou criticismo do saber – a decisão, para Lyotard, parece difícil de tomar e pode ser até arbitrária.²⁵ Entendendo que progresso, continuidade e previsão dos conhecimentos são conceitos em via de desaparecimento, e que o recurso às metanarrativas está excluído,²⁶ Lyotard desenvolve o conceito de *diferença entendida como paralogia*, procurando, com ele, se afastar do consenso (de Habermas) e da maximização da performance do sistema.²⁷ Diz Lyotard que, "na medida em que a ciência é diferencial, fornece um antimodelo de um sistema instável". Diante da ameaça de uma "performatização global do conhecimento, da sociedade e do eu", para Lyotard, "a paralogia aumenta sua capacidade para a legitimação, na medida em que permanece a única garantia de uma "guerra contra a totalidade".²⁸

Para Saviani (1991), "todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo" (grifos do autor). E conclui: "Eis por que é possível afirmar que o dilema da educação pública na conjuntura atual se situa entre o socialismo e a *barbárie*" (grifos nossos).²⁹

²³ Ibid., p. 218.

²⁴ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 13.

²⁵ Ibid., p. 37-8.

²⁶ GOERGEN, P. L., 1996, A crítica da modernidade e a educação, p. 12-3.

²⁷ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública, p. 214.

²⁸ LYOTARD, J-F., 1989, *A condição pós-moderna*. p. 121-2, & KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A., 1993, Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública, p.223-4.

²⁹ SAVIANI, D., 1991, *Educação e questão da atualidade*, p. 104.

A literatura pode nos fornecer um rol de educadores se posicionando em relação aos ideais e idéias ou à performatividade do sistema, de acordo com tais visões da modernidade. Igualmente, temos as tentativas de alternativa à crise que vivemos, como os exemplos acima. Todavia, de nossa parte, à vista dos resultados danosos já produzidos e em via de produzir, precisamos, como educadores, estrategicamente, colocarmo-nos de um ponto de vista "externo" ao do projeto da modernidade, para questioná-lo. Por outro lado, e por isso mesmo, é inaceitável, ainda dentro da cultura moderna, a educação para o desempenho, objetivando apenas a melhor performance do sistema, com a exclusão da maioria. As alternativas teóricas esboçadas ainda são insatisfatórias, pois não temos uma epistemologia que, situando-se para além da modernidade e da pós-modernidade, possa equacionar a crise. Diante desta, para realizarmos nossas atividades na área educacional, temos que contar com alguns pontos de referência, enquanto tivermos luzes somente no fim do túnel.

Há, portanto, uma opção a ser feita entre estas possibilidades: legitimar o *status quo* (o sistema) ou lutar por um mundo de ideais e idéias, abstratos e universais. Como, "na verdade, não atingimos ainda os fins dos dias", a alternativa podemos encontrar em Shapiro (1993), para quem: "Continua a existir a possibilidade e a realidade da ação humana em favor de um mundo mais justo, democrático, esperançoso e cheio de compaixão".³⁰

Trata-se de uma decisão ética que não se funda nem na lógica, nem na razão, mas nas idéias de liberdade, solidariedade, justiça social, enfim, no direito de a maioria da população (como pluralidade) poder viver como gente, democraticamente, e ser feliz. Nesta perspectiva, a educação tem algo a ver com o futuro, diferente, como uma possibilidade em aberto.

³⁰ SHAPIRO, S., 1993, O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica, p. 119.



3. EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE

3.1 A POSSE DA DIMENSÃO POLÍTICA

Assim, parecendo a nós, educadores, não haver condições para a realização de uma educação -- e seu planejamento -- nos padrões do projeto moderno em si, nem tampouco aceitar a educação performativa a serviço de um sistema que divide as pessoas em incluídos (eficientes e eficazes) e excluídos pelo "terror" (ineficientes e ineficazes), podemos, presentemente, trabalhar na perspectiva da educação voltada para a comunidade, isto é, uma educação que se desloca do macro para o micro, ou seja, da metanarrativa para a narrativa.

Vimos, com Lyotard, que o saber narrativo não valoriza a questão da sua própria legitimação, como o saber científico o faz. Por isto, o saber científico é intolerante em relação ao saber narrativo, por este não estar submetido à argumentação e à prova. Porém, e isto é importante, o saber narrativo toma o discurso científico como uma variedade na família das culturas narrativas, não rejeitando-o. Deste modo, num processo de deslegitimação do saber (a ciência não serviria aos fins emancipatórios do homem), a educação pela e na comunidade tem mais condições para florescer. Quer dizer, o saber acumulado historicamente pode e deve ser elemento valioso a serviço da comunidade e, não necessariamente, do sistema.

Com base nesse argumento, o abandono das grandes narrativas abre o caminho para "o livre intercâmbio" de 'narrativas modestas' (petits récits), as quais são, para Lyotard, o material da 'invenção imaginativa', tanto na ciência quanto na vida social. As "narrativas modestas", diz Kumar (1997), "são formas de conhecimento 'consuetudinário ou local' com a contextualidade, a impermanência e as limitações que isso sugere"; tais narrativas "não dependem de validação externa, objetiva, mas são internas às comunidades nas quais surgem. Elas determinam seus próprios critérios de competência e definem o que tem o direito de ser dito e feito - isto é, são autolegitimadoras". (...) Demonstram 'sensibilidade

às diferenças' e disposição de 'tolerar o incomensurável'.³¹ Tudo isso pode ser assim simplificado: educação para a vida comunitária, com afastamento do peso da presença da educação monitorada pelo sistema. Isto pode ser apresentado de outra forma, como segue.

Se, de um lado, devemos nos posicionar por uma desconfiança diante da apresentação de projeto geral, amplo, com pretensões de ser único para toda a sociedade e para a educação, seja ele modernista ou performativo, por outro, como consequência das críticas pós-modernas, somos remetidos para a questão do local, do micro. Quer dizer, a ampliação da ação política se fará na direção do local, do micro e, não, em relação ao global, ao macro. Ao invés de um planejamento voltado para o sistema, um planejamento tendo em vista a comunidade, revalorizando o que é local. É no local, segundo Palma (1994), que encontramos "um ingrediente indispensável numa sociedade humana", a saber, a diversidade do qualitativo; é nele "que se pode viver a coincidência mais imediata e existencial dos indivíduos com os objetivos"; a "possibilidade de decisão diretamente democrática e a participação direta nas ações decididas" se oferecem no local. Mas, segundo esse autor, as experiências locais perdem seu valor, ficam empobrecidas "quando o particular é proposto somente como uma manifestação entre outras similares, da proposta geral e totalizante", tida como a "realmente válida e verdadeira";³² portanto, devemos privilegiar o local em sentido estrito.

As diferenças culturais (de gênero, raça, sexo, origem, etc.), vistas como ameaças à ordem pedagógica, deverão ser acolhidas nos debates e reflexões sobre a educação e seu planejamento. É preciso reverter, no cotidiano escolar, a visão que, no dizer de Bauman, vê a "contingência como um inimigo e a ordem como um dever". É Giroux (1996)³³ quem nos diz que a prática de "ordenar, autorizar e regulamentar que estrutura as escolas públicas se predica através do medo à diferença e à indeterminação". As escolas deveriam, segundo Giroux (1996), converter a indeterminação, e não a ordem, "no guia principal da pedagogia, na qual as múltiplas visões, as possibilidades e as diferenças estão abertas na intenção de ler o futuro de forma contingente em vez de uma

³¹ KUMAR, K., 1997, *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p. 146

³² PALMA, D., 1994, *O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular*, p. 40-1.

perspectiva de um discurso de grandes narrativas que assume em lugar de problematizar as noções específicas de trabalho, progresso e agência".³⁴

Valorizam-se, assim, as propostas parciais, específicas, mesmo que imperfeitas, que surgem das pessoas concretas e não, necessariamente, de modelos teóricos. No entanto, de acordo com Palma (1994), as ações e reflexões sobre o local, com toda sua autonomia e consistência, "deverão estar abertas e sensíveis com relação ao macro".³⁵ Diante deste quadro, portanto, é importante recorrer à política como prática que pode articular e canalizar as contradições e conflitos que surgem em cada localidade, em cada região.

Em síntese, nossas preocupações precisam estar mais atentas ao local e ao específico, "às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação" (Silva, 1995).³⁶ Daí a proposta de incorporação, nas atividades de planejamento escolar, do contingente, do específico, da diferença, do histórico de situações escolares e da localidade e da região, construídos que foram "em uma multiplicidade de relações sociais e de discursos". Em decorrência do proposto, os ideais, as idéias e mesmo as exigências e necessidades do sistema podem receber adequado tratamento em razão de uma escola voltada para o desenvolvimento e progresso humano, a partir da comunidade, pois neste nível a performatividade tende a ser menos intensa.

Sem tomar os valores que vimos citando "como universais cuja validade não precisa ser firmada em um contexto argumentativo, seguir combatendo aqueles particularismos que, por pretenderem possuir o monopólio da verdade (racismos, nacionalismos, fanatismo religiosos), fazem do mundo um lugar bastante difícil de se viver".³⁷

Seria de todo salutar que a escola pública, na comunidade, estabelecesse, com pontos de referência próprios, as fronteiras de sua dimensão política, não se submetendo passivamente ao sistema, e usufruindo dos bens públicos que possam ser de valor para os seus membros. Esta atitude é legítima,

³³ GIROUX, H., 1996, Jovens, diferença e educação pós-moderna, p. 69-70.

³⁴ Ibid., p. 71-2.

³⁵ PALMA, D., 1994, O clima da ... op. cit., p. 41.

³⁶ SILVA, T. T. da, 1995, O projeto educacional moderno: identidade terminal, p. 257.

³⁷ OLIVEIRA, R. José de, 1996, A educação pluralista e a questão do saber: perspectivas para o século XXI, p. 364.

pois o sistema é mantido com a cobrança de tributos que, tudo está a indicar, onera a maioria da população, não incidindo sobre os que pertencem à pequena faixa na qual a renda nacional se concentra.

3.2 NÓS PLANEJAMOS

Vimos que o planejamento escolar, no contexto tecnicista de nossa educação, realiza-se, também no nível local, de forma centralizadora, dada a política educacional da SE, nas últimas décadas. Esta modalidade, enfraquece a dimensão política do planejamento como instância própria da escola. Grosso modo, à exceção da direção ou da equipe que planeja, os demais membros da comunidade escolar não participam dessa atividade. "Eu planejo, tu não planejas". Esta prática isola os membros da comunidade do planejamento político e conduz a uma concepção restrita de planejamento, como uma instância vazia de intencionalidades.

A solução pode estar no "Nós planejamos" – o *planejamento participativo*, com sua proposta de mudança. Dissemos que a solução pode estar, pois essa modalidade de planejamento pode esconder estratégias de manipulação das bases. O *planejamento participativo* supõe, em princípio, uma base, de tal modo organizada que consiga se autoplanejar. É uma decisão possível, mas de difícil execução em grandes dimensões. Contudo, por razões concretas e legítimas, sobretudo nos momentos de crise, uma escola poderá adotar, de imediato, esta modalidade de planejamento, sobre a qual escrevemos no capítulo II, item I.

Se não existir condições para tal, a abertura de brecha no sistema, contaminado pelo planejamento tecnicista, pode ocorrer com a adoção de estratégias de participação cada vez mais intensas, com o objetivo de democratizar a "cultura escolar", grosso modo, razoavelmente autoritária e resistente. Esta estratégia configuraria o *planejamento técnico com estratégias participativas*. Esta, a alternativa que parece mais viável no momento, para "domesticar o poder", distribuí-lo no interior da escola, com reflexos na comunidade, enfim, democratizar a escola pública. A introdução da mais ampla

participação, nos momentos significativos, é oportuna e bastante factível. Ela poderá ser o caminho para o mais intenso planejamento participativo. "Assim, surgem condições de desaceratar menos, de consecução de maior apoio dos vários segmentos sociais, de atingimento de maior dose de legitimação social, etc."³⁸

Igualmente, parece-nos de todo oportuna, a adoção de uma pedagogia do projeto, uma espécie de *micro-ideologia* da ação cotidiana, em substituição às *ideologias totais*, desacreditadas³⁹ (grifos nossos). As potencialidades dos projetos estariam a serviço da dimensão política do planejamento, na solução de problemas da vida escolar ou nas realizações de curto e médio prazos, sem prejuízo de seu uso na dimensão pedagógica. Desta forma, teremos nele – o projeto -- a oportunidade de introduzir o planejamento participativo e a discussão da dimensão política do planejamento. Trata-se de inverter o uso que dele se faz na *escola eficaz*, que o coloca a serviço do sistema econômico.

Podemos concluir que o planejamento participativo (ou a participação mais intensa possível) é apropriado para dar conta da dimensão política do planejamento. Nessa modalidade de planejamento, o que denominamos dimensão política e pedagógica, praticamente se confundem, em razão do envolvimento participativo. Ela é, normalmente, um atrativo para os planejadores preocupados com a busca de um futuro possível. Por último, todo cuidado, toda cautela, toda sinceridade, em relação à participação, é pouco, para não se fazer dela uma farsa.⁴⁰

A problemática da participação tem muito a ver com a questão do poder. O apego a certas metanarrativas, segundo Lyotard, tem servido apenas de justificação para que certos grupos conservem outros sob pressão.⁴¹ Daí termos o poder como problema, afetando o planejamento escolar, no seu núcleo. Neste sentido, já expusemos que os ideólogos do "Estado Amplo" destilam por toda sociedade a idéia de democracia participativa, na qual os grupos de pressão substituem os partidos e, em última instância, substituem a democracia

³⁸ DEMO, P., 1985a, Planejamento..., op. cit., p 9.

³⁹ BARROSO, J., 1992, *Fazer da escola um projecto*, 17-8.

⁴⁰ DEMO, P., 1985a, Planejamento..., op. cit., p 16.

⁴¹ CF Capítulo II, item II.

representativa. Direta ou indiretamente, as grandes empresas estão presentes nessas atividades, tornando a democracia participativa uma questão muito delicada, pois a “participação é controlada” e a “autonomia meramente operacional”. Desta forma, a questão do poder torna-se muito delicada e estará presente no planejamento escolar.

Daí, mediante uma “cultura democrática da dúvida”, questionarem-se e combaterem-se os “arranjos” de poder existentes no cotidiano escolar ou que nele se infiltram, procedentes de todos os lados. Ao poder se obedece ou se resiste, nos ensina Bobbio (1992).⁴² “Resistir é forjar novos encantamentos”.⁴³

3.3 A UTOPIA COMO FUTURO EM ABERTO

Este tema foi desenvolvido no capítulo II, item III. Aqui, recordemos que as coisas não mudam com a apresentação de novos valores, quando estes são colocados num mundo mais amplo, mais teológico, sem pontos de contato com o cotidiano. Conceber a utopia como algo mais modesto, significa revisar as formas de ação no planejar a educação, sobretudo errando, retificando direções.⁴⁴

Vimos, também, com Michael Young (1996), que os futuros, efetivamente, estão em aberto e, nesta medida, “há algo a ser feito”. Numa concepção de educação voltada para a comunidade, esta perspectiva é bastante plausível, pois podemos iniciar pelo reconhecimento das “condições em que as pessoas se encontram”. As tendências atuais para o futuro são tendências construídas, e não extrapolações, como sustentam as Ciências Sociais, explica Young. Por isto, é muito importante, nos diz o referido autor, “fazer uma análise do mundo que vivenciamos e ser capaz de ver as condições de sua existência e as condições de outras possibilidades” (grifos nossos).⁴⁵

Na construção da utopia, evitando-se as generalizações, talvez possamos compreender melhor as coisas.⁴⁶ Essa utopia localizada é difícil de ser realizada no contexto da sociedade atual, cujos valores predominantes são

⁴² BOBBIO, N., 1992, *A era dos direitos*, p. 143.

⁴³ SILVA, J. M. da, 1996, *Anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*, p. 237.

⁴⁴ SILVA, T. T., 1994, O adeus às metanarrativas educacionais, p. 257-8.

⁴⁵ YOUNG, M., 1996, Entrevistada, p. 188.

econômicos e individualistas. Daí a dimensão política do planejamento abrir-se para o conjunto de valores e de caminhos próprios da comunidade local. Neste sentido, é muito importante a luta pelos direitos humanos, que é a exigência ao respeito pelo pensar e comportar-se de maneira diferente de uma mesma sociedade. "Trata-se", diz Palma (1994), "de uma unidade por construir, em que o princípio formal unitário opera como um desenho muito geral, uma hipótese de partida que ajuda no desenvolvimento de práticas múltiplas, mas sem inibi-las".⁴⁷

3.4. A "CULTURA DEMOCRÁTICA DA DÚVIDA"

A escola deve reivindicar sempre sua autonomia na elaboração e execução de seu planejamento. Tal reivindicação propiciará: a incorporação do contingente, do específico e do histórico das distintas situações escolares; a melhor utilização da multiplicidade e pluralidade das relações sociais e dos discursos; a localização e denúncia do conhecimento e da autoridade no currículo, organizando-o de forma a eliminar ou regular as diferenças; a elaboração de um novo vocabulário para descrever o planejamento, bem como o questionamento dos limites do projeto de racionalidade moderna.

Na prática, um questionamento das normas legais e regulamentares do sistema de ensino, a partir daquelas que mais de perto interferem na comunidade escolar. Esta é a melhor brecha para duvidar do sistema e questioná-lo. Da mesma forma, proceder com os ideais e idéias com caráter abrangente e com os grandes projetos. Os valores da comunidade local, que podem orientar a dimensão política do planejamento, seriam aqueles que dizem respeito à vida, ao permanecer vivo, à integridade física e aos direitos individuais, sociais e políticos, já adquiridos.

Para levar a bom termo essas atividades, desenvolver, sobretudo na dimensão política do planejamento, o que Beck denomina a "cultura democrática da dúvida". Esta, segundo o citado autor, "torna novamente tudo o que é possível – a ciência, o conhecimento, a crítica e a moralidade – apenas diferente, aberto ao aprendizado". Beck qualifica a dúvida de "curiosa" e mais "sensível às coisas que

⁴⁶ Ibid., p. 157.



lhes são opostas, insuspeitas e incompatíveis, e tudo isso com a tolerância baseada na certeza última do erro".⁴⁸ Essa saudável concepção de dúvida pode nos auxiliar a pensar-refletir-praticar a educação e seu planejamento na escola, sem uma direção pessimista.

3.5 FORMAÇÃO DE PLANEJADORES

Parece-nos que as idéias de planejamento e, de modo especial, a de planejamento escolar, não têm recebido dos cursos de formação de professores a devida atenção. A aprendizagem se dá, grosso modo, na prática, assimilando-se determinado "modelo", com facilidade, pela ausência de críticas por parte dos planejadores. A Secretaria de Estado da Educação é a matriz das maneiras de se praticarem as atividades de planejamento na rede de escolas. Pelo vazio da dimensão política própria da escola constatamos, em diversos cursos que ministramos, e no assessoramento a escolas, uma quase que identificação do processo de planejamento com o seu produto, o plano escolar. Desta forma, parece-nos mais fácil aos profissionais da educação a assimilação dos processos de gestão escolar, quando praticados sem referência às finalidades da educação. Entendemos que técnicas e procedimentos de tais processos de gestão são úteis para a organização e gestão da escola, desde que estejam a serviço da educação para a maioria da população. Quando não, cumprem (ou procuram cumprir) os objetivos do sistema de ensino.

4. PLANEJAMENTO COMUNITÁRIO

Primeiramente, constatamos que a idéia de planejamento, no contexto escolar, encontra amparo nas Normas Regimentais Básicas. De fato, a *Organização Técnico-Administrativa* da escola conta com um *Núcleo de Direção* conceituado como "o centro executivo do planejamento, organização,

⁴⁷ PALMA, D., *O clima da ... op. cit.*, p. 37.

⁴⁸ LATOUR, B., 1998, Antídoto à paralisia. *Folha de São Paulo*. São Paulo, edição de 17/05/1998. Cadernos Mais! p.3. Neste artigo, traduz-se o conceito de "cultura democrática da dúvida", do livro do sociólogo alemão Ulrich Beck, *The reinvention of politics: rethinking modernity in the Global Social Order*, Polity Press, Londres, 1997 (original alemão de 1993).



coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar". Por sua vez, "*O Plano de Gestão da Escola* é o documento que traça o perfil da escola, (...) contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a sua proposta pedagógica" (Grifos nossos).⁴⁹

Do disposto nessas normas, há a possibilidade de se trabalhar a dimensão política do planejamento, como previsto para o *Núcleo de Direção*. As opções e ações seriam projetadas no plano de gestão, para execução da decisão política. Tal planejamento, para obtenção de resultados, necessita ser intensamente participativo. É uma decisão difícil, pois o art. 64 das Normas Regimentais dispõe que cabe à direção subsidiar os profissionais da escola (...) e "representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação". A elasticidade que esta expressão comporta, dificulta o estabelecimento do agir "de acordo" ou em "desacordo" com a legislação.

Configurada essa possibilidade regulamentar, vejamos como pode se dar o planejamento na nova organização da rede de escolas públicas estaduais. Não podemos deixar de ter em mente "que a instituição do ensino fundamental em oito anos criou a garantia de uma nova escola e um novo patamar de escolaridade mínima", não se podendo "desconsiderar que já se iniciou um certo tipo de 'cultura' das escolas de 1º grau com a imagem de oito séries no mesmo espaço".⁵⁰ Ao executar o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, a SE promoveu o desdobramento do ensino fundamental com classes funcionando em prédios distintos: um com classes de Ciclo Básico a 4ª série e outro de 5ª a 8ª série, respectivamente, 1º e 2º ciclos. Em combinação com o 2º grau, temos mais dois tipos de unidades escolares: escolas com classes de 5ª a 8ª série e de 2º grau e outras com classes somente do 2º grau.⁵¹

Quando todas as séries do ensino 1º grau funcionavam num mesmo prédio, ao que parece, de modo geral, as escolas não conseguiram realizar um

⁴⁹ SÃO PAULO (Estado). CEE. Parecer CEE nº 67/98 – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovado em 18/03/98. DOE de 21/03/98, arts. 29 e 62.

⁵⁰ SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 40.473/95, de 21/11/95, tendo por fundamento p Parecer CEE nº 674, aprovado em 08/11/95.



planejamento efetivo desse ensino. São muitas as causas apontadas. Agora, com o desdobramento havido, num primeiro momento, pode-se concluir que o planejamento tornou-se mais complexo e difícil. Talvez não: na escola de 8 anos, nas reuniões de planejamento emergiam problemas menores (de administração, de carências, conflitos, relacionamento, etc) que, muitas vezes, inviabilizavam o processo de planejamento. Com o desdobramento havido, será possível estabelecer, numa fase inicial, dois momentos para o planejamento, que denominamos comunitário: (1) reunião de elementos de várias ou de algumas escolas, conforme se trate de município pequeno, de regiões ou bairros de cidade, etc. para estudarem, discutirem e refletirem as finalidades da educação e a função social da escola. Esta fase ou momento corresponderia à dimensão política do planejamento das escolas envolvidas. Dela resultaria um documento que poderia ser denominado *carta de intenções* dessas escolas. No decorrer do tempo seria discutida, alterada, avaliada, divulgada, questionada, sempre se renovando; (2) a partir dessa carta, a dimensão pedagógica, de execução política, seria trabalhada em cada escola e sua comunidade. Desta forma, cada escola teria o seu projeto político-pedagógico, produto do processo de planejamento de suas dimensões política e pedagógica.

Com esse encaminhamento, parece-nos possível não só dar sentido à dimensão política do planejamento, como fazê-lo acontecer efetivamente, nos limites do horizonte da comunidade a que a escola serve.

⁵¹ CF. capítulo III, item I (Regulamentação estadual).



BIBLIOGRAFIA
DOCUMENTOS OFICIAIS
LEGISLAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, M. L. de, *A Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ASSMANN, H. Pós-modernidade e agir pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. VIII ENDIPE. Conferências e simpósios. Anais. Florianópolis (SC): NUP/CED/UFSC, 1996.
- AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: *Cadernos de Pesquisa* – n.º 85. São Paulo: FCC, mai. 1993.
- _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. São Paulo: SE, 1998. Escola de Cara Nova – Planejamento 1998.
- BALLALAI, R. Administração participativa na educação: mito, tabu ou praxis. In: *Forum Educacional*, v.9 (3), p. 38-61. Rio de Janeiro: FGV, jul./set. 1985b.
- BARBIER, J-M. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto (Portugal): Porto, 1993.
- BARBOSA, W. V. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993a.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, E. S. S., ARELARO, L. R. G. As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? In: SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. *Superando a dicotomia Administrativo-Pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- BARROSO, J. et al. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA, 1992.
- _____. Fazer da escola um projecto. In: BARROSO, J. et al. *Inovação e projecto de escola*. Lisboa: EDUCA, 1992.
- _____. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 8 (1), p. 33-56, 1995.
- BERNARDO, J. Depois do marxismo, o dilúvio? In: *Educação e Sociedade*, Ano XII, dez. 1992, nº 43. Campinas: Papirus, 1992.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 8.ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BOMFIN, D. *Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997:

- CAMPOS, R. *A lanterna na poeira*: memórias. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- CHAPONAY, H. Entrevista. In: LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. (Orgs.). *Dilemas de um final de século*: o que pensam os intelectuais. São Paulo: Cortez, 1996.
- CARVALHO, H. M. de, *Introdução à teoria do planejamento*. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- CARVALHO, M. *A integração econômica Brasil-Argentina*: os termos do desejável e os limites do possível. São Paulo, 1991, 314p. Dissertação (Mestrado em Economia) – FEAC, USP.
- CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CEPAL & UNESCO. *Educação e conhecimento*: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: INEP, IPEA, e CEPAL/Brasil, 1995.
- CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da Administração*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- DALAND, R. T. *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Lidaador, 1969.
- DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- DAMKE, H., DAMKE, I. R. Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 19, n.º 75, abr./jun. 1990, p. 21.
- DEMO, P. Planejamento participativo: visão e revisão. In: *FORUM EDUCACIONAL*, v.9 (2), p. 3-22, abr./jun. 85. Rio de Janeiro: FGV, 1985a.
- _____. *Política social, educação e cidadania*. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- ENCICLOPÉDIA. *Grande Enciclopédia Larousse Cultural*. Nova Cultural Ltda. 1998. 24v.
- ENCONTRO NACIONAL de Didática e Prática de Ensino. *VIII ENDIPE*. Conferências e simpósios. Anais. Florianópolis (SC): NUP/CED/UFSC, 1996.
- FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, edição de 17/05/98. *Cadernos Mais!*
- _____. São Paulo, edição de 04/05/98. Caderno 2.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.
- FORGET, D. *Conquistas e resistências do poder (1964-1984)*. São Paulo: Edusp, 1994.



- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FORUM EDUCACIONAL, v.9 (2), abr./jun. 1985. Rio de Janeiro: FGV, 1985a
- _____. v.9 (3), jul./set. 1985. Rio de Janeiro: FGV, 1985b.
- FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- FREITAS, M. C. (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista (SP): USF-IFAN, 1996.
- FULLAT, O. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola. In: *Revista La Salle*, v.1, n.º2. Canoas (RS), 1996.
- _____. GADOTTI, M. Apresentação. In: MACLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.
- _____. *Escola e transformação social*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.
- _____. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- GARCIA, P. B. et al. *O pêndulo das ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: R. Dumará, 1994.
- GARCIA, W. E. Uma obra desafiadora. In: TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. da, (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GHIRALDELLI JR., P. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 60. São Paulo: Cortez, fev. 1987.
- _____. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora. UFP, 1997.
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOERGEN, P. L. A crítica da modernidade e a educação. In: *Revista Pro-Posições*, vol. 7, nº 2 (20), 5-28. Campinas: FE/UNICAMP, jul./1996.
- GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. In: *Estudos Avançados*. USP/IEA. vol. 1, nº 1. São Paulo: USP/IEA, 1997.



- GRANDE, M. A. R. de Lima. *Educação escolar: finalidades e objetivos*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1982.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HINGEL, M. de A. Aos professores e dirigentes escolares. In: MEC. *Plano Decenal para Todos*. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Coord.) et al. *Filosofia da Educação Brasileira*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1991.
- IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1986.
- KANT, I. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? ("Aufklärung"). In: KANT, I. *Textos seletos* Trad. Raimundo Vier et al. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação: entrevistas*. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1997.
- LAFER, B. M. (Org.) *Planejamento no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LAFER, C. O planejamento no Brasil: observações sobre o Plano de Metas (1956-1961). In: LAFER, B. M. (Org.) *Planejamento no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LATOUR, B. Antídoto à paralisia. *Folha de São Paulo*. São Paulo, edição de 17/05/1998. Cadernos Mais! p.3. Resenha do livro sobre a reinvenção da política de BECK, Ulrich. *The reinvention of politics – rethinking modernity in the Global Social Order*, Polity Press, Londres, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR, P. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez/Editora UFPR, 1997.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.
- LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. (Org.) (1996). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez, 1996.

- LOPES, C. T. G. *Planejamento, Estado e crescimento*. São Paulo: Pioneira, 1990.
- LÜCK, H. *Planejamento em Orientação Educacional*. 8.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.
- _____. Estratégia para a ação global coletiva no ensino. In: *Revista Gestão em Rede* (Projeto Renageste), nº 03, nov. 1997. Brasília: CONSED, 1997.
- LUCKSI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKSI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação pedagógica. In: SÃO PAULO (Estado). FDE. *O diretor-articulador do projeto escola*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, 15)
- _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- _____. *O pós-moderno explicado às crianças – 2.ed.* Correspondência 1982-1985. Lisboa: Dom Quixote, 1993b.
- _____. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993a
- _____. *O inumano - considerações sobre o tempo*. 2.ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- MACHADO, L. M. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na Reforma do Ensino Paulista*. Marília (SP). 1996. Tese de Doutorado. UNESP-Marília.
- MANZINI-COVRE, M. de L. *A fala dos homens*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas (SP): Papirus, 1995.
- MARTELLI, S. *A religião na sociedade pós-moderna*. São Paulo: Paulinas, 1995.
- MATOS, Olgária C. F. (1993). *A escola de Frankfurt - Luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MATUS, C. *Política, planejamento & governo*. Brasília: IPEA, 1993. v.2.
- MAZA E., G. de la. Abrir a janela para o futuro: cinco reflexões sobre alianças para a educação popular. In: GARCIA, P. B. et al. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Dumará, 1994.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEIRELLES, H. L. *Direito Administrativo Brasileiro*. 22.ed. São Paulo: Malheiros, 1997.
- MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.



- MENEGOLLA, M., SANT'ANNA. *Por que planejar? Como planejar?*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.
- MINGUILI, M. da G. *Direção de escola estadual de 2º grau no Estado de São Paulo*. Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas.
- MOREIRA, R. *Planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: OEA/DAE, 1989 (Trabalho para reunião técnica da OEA - mimeo)
- MOTA, F. C. P. *Participação e co-gestão*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MURAMOTO, H. M. S. A construção da proposta pedagógica: possibilidades e limites. In: SÃO PAULO (Estado) FDE. *O diretor-articulador do projeto escola*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, 15).
- NÉBIAS, C. M. *O ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado às representações*. São Paulo: 1990. 228p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). ECA/USP.
- NETO, D., 1966, Planejamento para o desenvolvimento econômico, respectivamente, In: MANZINI-COVRE, M. de L. *A fala dos homens*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, LUCKSI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NOGUEIRA, N. J. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. In: SÃO PAULO (Estado) FDE. *O diretor-articulador do projeto escola*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, 15).
- NOGUEIRA, R. F. de Sá. A Escola Nova. In: RAYS, O. (Coord.) A. *Leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- NUNES, S. do C. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas: Papirus, 1996.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997:
- OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, D. de P. R. de. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- PALMA, D. O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular. In: GARCIA, P. B. et al. *O pêndulo das ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: R. Dumará, 1994.

- PALMA FILHO, J. C. Fundamentos da Construção Curricular. In: PALMA FILHO, J. C. *Educação pública: tendências e desafios*. São Paulo: CERED, 1990.
- _____. A política educacional em São Paulo. In: *Revista Municipal*.
- PEREIRA, Luiz. *Ensaio de Sociologia do desenvolvimento*. São Paulo: E. M. Guazelli, 1970.
- PEREIRA, R. de A. Parceiros sociais do planejamento. *Folha de São Paulo*, edição de 27/07/1997. Folha Dinheiro.
- PINTO, J. B. G. Planejamento participativo na escola cidadã. In: SILVA, L. H. da, AZEVEDO, J. C. de (Orgs). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: RJ, 1995.
- PROGRAD, Circuito. O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? *Anais do III Circuito PROGRAD*, n.º 3. São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 1995.
- QUÉRCIA, O. (Governador). *Mensagem anual à Assembléia Legislativa*. São Paulo: 1997.
- RENAGESTE. *Programa de Qualidade do Ensino Médio*. Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional. Projeto 1996-97. Mimeo 13p. Financiado pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF. Brasília: CONSED.
- REVISTA "ISTO É" n.º 1316, Edição de 21/12/94.
- RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia. da Letras, 1987.
- _____. S. P. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SANDRONI, P. (Org.). *Dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 1987.
- SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafios à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas (SP): Papirus, 1995.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1991a.
- _____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991b.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1988.
- _____. Tendências e correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1991.



- SAVIANI, D., *Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da praxis*. In: FREITAS, M. C., Org., *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista (SP): USF-IFAN, 1996.
- SEMINÁRIO Sobre Planejamento e Gestão. Coordenação institucional da formulação, execução e avaliação da política econômica. Brasília: FUNCEP, 1989. ANAIS, Brasília, 1989.p. 143-4.
- SERBINO, R. V., BERNARDO, M. V. C. (Orgs). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola. In: SÃO PAULO (Estado) FDE. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, 12).
- SILVA, A. C. e. Problemas jurídicos do planejamento. In: *Revista de Direito Administrativo*. Vol. 70, out./dez. 1987. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- SILVA, J. A. da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9.ed. São Paulo: Malheiros Ed., 1994.
- SILVA, J. M. da. *Anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*. Porto Alegre (RS): Sulina, 1996.
- SILVA, S. A. I. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SILVA, T. R. N. da. *Conteúdo curricular e organização da educação básica: a experiência paulista*. São Paulo: 1988. 395p. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP.
- _____. T. R. N. da A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: *IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 1996. CD-ROM Sony Music, Rio de Janeiro, 982.652.
- SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. da, (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.



- SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. J. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- SILVA JÚNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez/A. associados, 1990.
- _____. Organização do trabalho na escola: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SÃO PAULO (Estado) FDE. *Escola: espaço de construção da cidadania*. S. Paulo: FDE, 1994 (Série Idéias, 24).
- SILVEIRA, M. L. F. *A educação no pensamento brasileiro contemporâneo – 1955/1979*. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.
- TURRA, C. M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11.ed. (1.ed.: 1975) Porto Alegre: Sagra, 1986.
- UNESCO. Planificação da Educação. Conferências promovidas pela UNESCO. Paris, 1968. Rio de Janeiro: FGV, 1971.
- VALE, J. M. F. do. O diretor de escola em situação de conflito. In: *Cadernos CEDES*. 3ª reimpressão. Especialistas do ensino em questão – nº 6. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. Projeto Pedagógico como projeto coletivo. In: PROGRAD, Circuito. O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? Anais do III Circuito PROGRAD, n.º 3. São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 1995.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem, projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 1).
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- VEIGA-NETO, A. J. da (org.) et al. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. *Um debate (im)possível?* Capturado em 5 nov., 1998. Disponível na Internet <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo/debate2.htm>.
- VIANNA, I. O. de A. *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: EPU, 1986.
- YOUNG, M. Entrevista. In: LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. (Orgs.). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez, 1996.



DOCUMENTOS OFICIAIS

SÃO PAULO (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*, de 22 fev. 1991, pub. pela IMESP. 17p.

_____. *Caderno 1*, de 1991. São Paulo: SE/IMESP, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Documento de trabalho n.º 1*. Documento preliminar para orientação das atividades da Secretaria. Autor: José Mário Pires Azanha. São Paulo: SE, 1983.

_____. *Projeto sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo*. São Paulo: SE, ago. 1995. (mimeo).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *A escola que faz a diferença*. 1- Lideranças que fazem diferença. São Paulo: SE, mai. 1997.

_____. *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola*. Escola de Cara Nova – Planejamento 98. São Paulo: SE, jan. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP). *Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão*. Versão para discussão. São Paulo: SE/CENP, out. 1992.

_____. *Superando a dicotomia Administrativo-Pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. *Proposta curricular de educação física para o ensino de 1º grau*. 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. *Programa de modernização do sistema educacional do Estado de São Paulo*. Documento básico. Versão preliminar. São Paulo: SE, mai. 1991.

_____. *Plano Diretor da Escola Padrão* – Guia para elaboração. São Paulo: SE/CENP, 1992. Versão preliminar: fev./92; versão para discussão: out./92.

_____. *Plano Diretor da Escolas-Padrão*. São Paulo: SE/CENP, 1992, versões “preliminar”, de fev./92 e “para discussão”, de out./92.

_____. *Guia para acompanhamento e análise dos planos diretores da escolas-padrão*. São Paulo: SE, Dez. 1992.

_____. *Escola e proposta educacional: currículo e avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1992 (Argumento).

_____. *Escola em movimento*. São Paulo: SE/CENP, 1994 (Argumento).

_____. *Plano Diretor das Escolas-Padrão*. Guia para elaboração. São Paulo: SE, 1995.

- SÃO PAULO (Estado) Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, 12).
- _____. O diretor-articulador do projeto escola. São Paulo: FDE, 1992 (Idéias, 15).
- _____. *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, nº 16).
- _____. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994 (Série Idéias, 24).

LEGISLAÇÃO

LEIS

- BRASIL (Estado). *Constituição da República Federativa do Brasil* – 1988.
- _____. *Lei n.º 5.692, 11 ago. 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º 2º graus.
- BRASIL (Estado). *Lei n.º 9.394, 20 dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União* de 23 dez. 1996, p. 27.833-41.

REGULAMENTOS

- BRASIL (ESTADO). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CEB n.º 15/98*, aprovado em 01/06/98. Diretrizes curriculares para o ensino médio.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n.º 45.159-A, de 19/08/65* - Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal (SP).
- _____. *Decreto n.º 47.404, de 19/12/66* – Normas Regimentais dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do ESP.
- _____. *Decreto de 29*, publicado no DOE de 30 de jan. 1970 – Dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio.
- _____. *Decreto n.º 7.510, de 29/01/76*. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.
- _____. *Decreto de 19 de nov. 1970* – Nova redação ao Decreto de 29, pub. no DOE de 30 jan. 1970.
- _____. *Decreto n.º 10.623, de 26/10/77* – Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (RCEE).
- _____. *Decreto n.º 11.625, de 23/05/78* – Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau (RCEE).

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n.º 21.833*, de 28/12/83. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.

_____ *Decreto n.º 33.235*, de 06/05/91. Cria o Núcleo de Gestão Estratégica.

_____ *Decreto n.º 34.035*, de 22/10/91. "Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional 'Escola-Padrão'

_____ *Decreto n.º 39.902*, de 1º/01/95. Extingue as Divisões Regionais de Ensino.

_____ *Decreto n.º 40.473*, de 21/11/95. Reorganiza o ensino público estadual.

_____ *Decreto n.º 40.510*, de 04/12/95. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.

_____ *Decreto n.º 40.673/97*, de 16/02/97. Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental.

SÃO PAULO (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO)

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE n.º 10/97*. Fixa normas para elaboração do regimento dos estabelecimentos de ensino médio e fundamental.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Parecer n.º 674/95*, 8 nov. 1995. DOE de 11 nov. 1995. Parecer sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.

_____ *Parecer CEE n.º 67/98*, aprovado em 18/03/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. In: *Diário Oficial do Estado*, de 21/03/98

_____ *Parecer CEE n.º 67/98*, aprovado em 18 mar. 1998. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais.

_____ *Indicação CEE n.º 13/97*, aprovada em 24 set. 1997. – Esclarecimentos sobre o Parecer CEE n.º 67/98.

SÃO PAULO (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 64/70*, de 02/02/70. Normas sobre planejamento.

_____ *Resolução SE n.º 9*, de 17/02/70. Instruções para a realização do planejamento das atividades escolares.

_____ *Resolução SE n.º 14*, de 24/03/72 e seu Anexo. Organização didática e administrativa das escolas particulares.

_____ *Resolução SE n.º 118*, de 06/06/83. Sobre o *Documento de trabalho n.º 1*.

_____ *Resolução SE n.º 13*, de 17/01/84. Fixa normas para o Ciclo Básico.

_____ *Comunicado* de 22 de mar. 1995, pub. no DOE de 23 mar. 1995. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo (1995-98).

ANEXOS
QUADROS
GRÁFICOS
TABELAS



ANEXO 1

“O que é planejamento escolar?” (no nível de unidade escolar)

1996-98

Respostas de 230 diretores de escola pública estadual
(mantida a redação original)

Legenda: D – Diretor de Escola ou V – Vice-Diretor no exercício de direção
Escolas com classes de (nc = não citado)

CB/4	1ª a 4ª séries	CB/8	1ª a 8ª séries
5/8	5ª a 8ª séries	2G	2º Grau

⇒ indica a síntese que fizemos da idéia de planejamento contida na resposta.

001. "No meu ponto de vista o planejamento é a parte mais importante dos trabalhos realizado na Escola." V, CB/4.
⇒ Planejamento é a parte mais importante do trabalho escolar.
002. "Planejamento é o ato de se organizar e definir aquilo que pretendemos realizar e alcançar, nada fazemos em nosso vida que não seja planejado, mesmo indiretamente." D, CB/8.
⇒ Processo de organização e definição do que pretendemos realizar.
003. "Elaboração das atividades a serem desenvolvidas, bem como normas e regras à serem seguidos e análise geral do desenvolvimento dos trabalhos e resultados da Escola. Tudo esquematizado e registrado de forma clara visando atender da melhor forma o aluno." D, CB/8.
⇒ Processo de elaboração de atividades, normas e regras dos trabalhos da escola.
004. "O planejamento é uma ação desenvolvida nas escolas, onde todos que fazem parte do ambiente escolar devem participar de maneira reflexiva. Ao passo que o Plano de Curso é elaborado então a escola terá suas linhas a serem seguidas." V, CB/4.
⇒ Planejamento escolar é uma ação desenvolvida na escola.
005. "Planejar é preparar a escola para um trabalho coletivo, sempre com a preocupação de objetivos e conteúdos estar dentro da proposta e oferecer condições para que tudo ocorra da melhor maneira possível, sempre tendo como objetivo maior o aluno." D, CB/4.
⇒ Processo de preparar a escola para o trabalho coletivo, conforme objetivos e conteúdos.
006. "Planejamento é ação, é o ato de planejar, colocar, ordenar o que será feito na escola, pensar, refletir, para a elaboração do Plano de Ensino, do Plano de Curso, onde cada seguimento da escola irá delinear seus atos, seguindo as metas pré-estabelecidas no planejamento, para que todos sigam a mesma linha de ação." V, CB/8.
⇒ Processo para estabelecer metas, para ordenação/elaboração do trabalho educativo.
007. "Planejamento é o momento de se organizar os conteúdos que irão ser trabalhados durante o ano, de se reavaliar os que já foram trabalhados no Ano Anterior, montar os objetivos da escola no qual este tem que estar inserido na disciplina, Coordenação, direção enfim em todos os Angulos. Planejamento é o ato de definir, de se projetar como a escola irá trabalhar durante o ano." D, 5/8.
⇒ Processo de definição, de projeção do trabalho anual da escola.
008. "O planejamento é o momento mais importante dentro dos trabalhos realizados na Escola. É o ato de colocar em ação tudo aquilo que será executado em um trabalho. Planejar significa propor ações e buscar soluções dentro de um contexto específico e de acordo com a realidade de cada escola." D, CB/8.
⇒ Processo para propor ações e buscar soluções num contexto específico da escola.
009. "Planejamento é a determinação de um trabalho, constituído dos conteúdos a serem dados. As estratégias a serem usadas, os objetivos a serem alcançados, as formas de avaliação. Deve ser constantemente revisto e adequado à realidade escolar, visando sempre a principal meta que é a assimilação da aprendizagem. É a formação integral do indivíduo." D, CB/8.
⇒ Processo de determinação dos conteúdos, estratégias, objetivos, formas de avaliação, visando a aprendizagem do aluno.

010. "É o momento que na escola abre-se o espaço para que possamos nos organizar para o trabalho a ser desenvolvido. Planejar é decidir com todo o pessoal da UE o que de melhor poderá acontecer durante o ano letivo no processo ensino-aprendizagem, o rumo pedagógico, o acontecer didático no âmbito da realidade." D, 5/8.
 ⇨ Processo de organização e decisão do ano letivo, no processo ensino-aprendizagem.
011. "Planejamento. A nível de unidade escolar é se organizar de acordo com suas próprias característica, sua visão de mundo, suas perspectivas para o futuro, sua clientela, seus recursos físicos, humanos e financeiros, seus objetivos, metas, seus projetos enfim é organizar e planejar todas as atividades que serão desenvolvidas pela escola." D, CB/4.
 ⇨ Processo de organizar e planejar atividades; inclui visão de mundo e futuro.
012. "Planejamento é uma reflexão coletiva sobre a realidade a ser trabalhada (equipe docente, equipe discente e recursos materiais e humanos disponíveis) e a partir daí, organizar o quê, por quê e como trabalhar durante um certo período de tempo. O planejamento é flexível e deverá ser objeto de reflexão constante, para ser adaptado às novas condições que se apresentarem durante o processo de ensino-aprendizagem." D, 5/8.
 ⇨ Processo de reflexão coletiva sobre a realidade a ser trabalhada, flexível, adaptável, para organização do trabalho escolar.
013. "É o documento que a Unidade Escolar se orienta para suas atividades. É nele que está contido todas as atividades, metas, objetivos, diagnósticos, experiências etc. Sem um planejamento é impossível uma escola caminhar, pois nele está contido, planejado tudo que a escola realizará durante o ano letivo." D, CB/4.
 ⇨ Processo que contém tudo que a escola realizará no ano letivo.
014. "Planejamento, o que vamos trabalhar durante o ano, uma reflexão coletiva que devemos fazer no início do ano junto com todos que fazem parte da unidade escolar. O planejamento pode e dever ser revisto durante o período em que estamos desenvolvendo as atividades e se necessário podemos auterá-lo." V, CB/4.
 ⇨ Processo de reflexão coletiva sobre o trabalho durante o ano letivo.
015. "Planejamento em seu primeiro momento é uma 'parada' entre Direção, Professores e Funcionários, para uma Avaliação Diagnóstica do ano passado. A seguir análise e debate da mesma, verificando assim acertos e erros. Após levantamento dos objetivos e metas a serem alcançados no ano letivo. É uma tarefa bastante difícil pois o mesmo ocorre antes do início das aulas. Feito o levantamento dos objetivos e metas que a Escola pretende alcançar, os professores irão trabalhar em seus planos de Ensino por disciplina: Objetivos, Conteúdos, avaliação, Recuperação, Ações Extra Curriculares. Por mais que o professor se empenhe o planejamento é sempre flexível de acordo com a clientela e o desenvolvimento de suas aulas." V, 1/8. 019. "O planejamento é a seleção e a elaboração das ações escolares a serem desenvolvidas e dos objetivos que a escola pretende alcançar durante o ano letivo." D.
 ⇨ Processo de elaboração das ações e objetivos a alcançar no ano letivo.
016. "Planejamento em sua 1a. fase é pensar atitudes que levem a um ou vários objetivos. Se não sei aonde chegar não conseguirei planejar nada, então para se chegar ao Planejamento da unidade é necessário conhecer a UE a fundo. Se conseguirmos elaborar o planejamento virá então a difícil tarefa de segui-lo pois a UE é mutante e se não estivermos atentos estaremos mudando o planejado a todo instante e consequentemente fugindo de nossos objetivos. Finalizando 'Planejar é traçar metas'." V, CB/4.
 ⇨ Processo para traçar/elaborar metas, objetivos.
017. "É o ato de organizar as ações, que serão colocadas, isto é, detalhadas nos planos de ensino." D.
 ⇨ Processo de organizar ações, detalhadas no planos de ensino.
018. "É um perfil do trabalho a ser desenvolvido durante um período determinado, previamente analisado e elaborado." D.
 ⇨ Planejamento é um perfil do trabalho (analisado e elaborado) a ser desenvolvido.
019. "O planejamento é a seleção e a elaboração das ações escolares a serem desenvolvidas e dos objetivos que a escola pretende alcançar durante o ano letivo." D.
 ⇨ Processo de elaboração das ações e objetivos a alcançar no ano letivo.



020. "É planejar de uma maneira geral o que contecer na escola. Procurar sempre atender as necessidades dos alunos junto com APM. Só assim nos obtemos os objetivos que queremos alcançar." D.
 ⇨ Processo geral que acontece na escola, para alcançar objetivos.
021. "É elaborar as ações dentro dos conteúdos programáticos que vamos trabalhar a escola, os alunos dentro das necessidades que a clientela apresenta, enriquecendo-a da melhor forma, para que haja uma assimilação consciente levando o aluno a conviver e ocupar o seu espaço na sociedade atual." V.
 ⇨ Processo de elaboração de ações, conforme conteúdos programáticos, visando ocupe o aluno seu lugar na sociedade.
022. "Definir as metas a serem seguidas pela equipe escolar, para que todas as ações da escola como um todo se converjam para o planejado, evitando assim o imprevisto e o trabalho desarticulado que impede as nossas escolas de ter com clareza o Projeto Escolar que melhor se adapte aquela comunidade." D.
 ⇨ Processo para definir metas a serem seguidas pela equipe escolar, com vistas a clareza do projeto escolar.
023. "Planejamento é a organização do trabalho a ser desenvolvido, onde se prioriza os conteúdos, objetivos, se estabelece o cronograma. O planejamento é indispensável a qualquer tipo de trabalho que se pretende executar." D.
 ⇨ Processo de organização da escola, priorizando objetivos e conteúdos.
024. "Planejamento é a base, é o esquema norteador de todo um trabalho a ser desenvolvido, tanto no aspecto didático, quanto administrativo. É o reflexo, o compromisso de todo pessoal envolvido na busca de objetivos propostos." D.
 ⇨ Processo de reflexão, de compromisso do pessoal na busca dos objetivos propostos.
025. "Planejamento é elaborado em nível da Secretaria da Educação para toda a rede. Chegando na Escola, elabora-se o Plano Diretor que é um programa de trabalho, partindo do diagnóstico da realidade, determinando ações através de objetivos que se pretende alcançar. Escolhe-se projetos com estratégias para a execução, acompanhados de avaliações e replanejamento quando necessário." D.
 ⇨ Processo de determinação de ações através de objetivos (Plano Diretor, como programa de trabalho), observando o planejamento da SE para toda a rede.
026. "Planejamento é uma proposta de trabalho, estabelecida através da análise da realidade escolar - clientela, comunidade, corpo docente, quadro administrativo e das condições da instalação para recepção do alunado. Essa pretensão de trabalho será tanto mais viável quanto for o nível de participação em sua elaboração e execução. A necessária elaboração/execução está intrinsecamente ligada ao trabalho em equipe." D.
 ⇨ Processo que corresponde à proposta de trabalho (coletiva).
027. "Planejamento é direcionar metas ao alcance dos objetivos da unidade escolar. É propor ações que deverão ser colocadas em prática para que a formação do cidadão seja atingida. É o princípio de um trabalho educacional dirigido para que não se torne aleatório." D.
 ⇨ Processo de direcionar metas ao alcance dos objetivos da escola; é propor ações com vistas à formação do cidadão.
028. "É traçar metas, objetivos, que temos baseado em experiências e conhecimentos anteriores e passados, com a finalidade de facilitar o desenvolvimento do trabalho para o ano e alcançar as metas desejadas. Qualquer planejamento deve sempre estar sendo reavaliado." D.
 ⇨ Processo para traçar/elaborar metas, para facilitar o trabalho educativo.
029. "O planejamento é o elemento norteador do trabalho desenvolvido ns U.E..Deve ter início nos levantamentos feitos pela equipe escolar e ser elaborado por esta mesma equipe para que todos se comprometam em desenvolvê-lo, este documento elaborado pela equipe deve estar ao alcance de todos para possível revisões. Todo planejamento deverá passar por momentos de avaliação." D.
 ⇨ Processo norteador do trabalho escolar, com avaliação.



030. "Planejamento é a linha trassada de ações de trabalho para um determinado tempo, selecionando os objetivos, conteúdos e estratégias, dentro de um plano específico determinado > quando? o quê? e Porquê, dentro de cada plano." D.
- ⇒ Processo para traçar linhas de ação, selecionando objetivos, conteúdos e estratégias.
031. "Planejamento é um conjunto de ações, resultado de uma reflexão da realidade da escola envolvendo e considerando: clientela, corpo docente e administrativo, pais (A.P.M, Conselho de Escola). Conscientes da Proposta da Secretaria da Educação, dos problemas que a escola apresenta, o que, digo que tipo de serviço a escola vem prestando à comunidade e o que a sociedade espera, precisa. Com todos esses dados, a equipe escolar traça seus objetivos, metas." D.
- ⇒ Processo (reflexão) para estabelecer um conjunto de ações, objetivos e metas, para atender a sociedade.
032. "Planejamento (a nível de unidade escolar) deve ser um ato coletivo, favorecendo assim a troca de experiências, possibilidades de sustentar o universo dos conteúdos, que na sua abrangência não podem ficar resumidos apenas, em algumas páginas de um diário de classe ou Plano Diretor. Essas páginas devem ser discutidas, analisadas, rabiscadas, substituídas, sempre tendo em mente que a escola é lugar de aprendizagem, portanto é lugar de erro. Planejar, assim, comporá toda ação x reflexão x ação da aprendizagem e maneiras de transmiti-la." D.
- ⇒ O planejamento deve ser um ato coletivo.
033. "Como em todos os setores, nas escolas é de suma importância saber o trabalho que será desenvolvido nas escolas. Para que esse trabalho tenha um resultado satisfatório ele tem que ser planejado, para que possa atingir as metas e os fins desejados. Através do planejamento vamos atingir os fins previstos. Organizar um trabalho com a participação de todos os envolvidos." D.
- ⇒ Processo de organização escolar, para atingir metas e fins desejados e previstos.
034. "Elaborar diretrizes e traçar metas a curto, médio e longo prazo de acordo com a realidade da UE. Sugestão - O planejamento deveria ser feito a cada dois anos, e, se necessário adequar alguns conteúdos." D, nc.
- ⇒ Processo de elaboração de diretrizes e metas, de acordo com a realidade.
035. "Conjunto de elementos (objetivo, idéias, metas), que irão nortear os trabalhos a nível de U.E.. Estes elementos devem refletir a realidade na qual insere a Escola para a partir daí, discutir e com consciência elaborar os critérios destes trabalhos pedagógicos." V, CB/4.
- ⇒ Produto: conjunto de elementos (idéias, metas, objetivos) que irão nortear os trabalhos escolares.
036. "Procura-se inicialmente organizar, discutir para que o planejamento tenha um andamento satisfatório." D, CB/4.
- ⇒ Organizar e discutir para o planejamento ter andamento satisfatório.
037. "Planejamento: É o momento de reflexão e estudo coletivo para se traçar as diretrizes para o ano letivo, elaborar a proposta educacional e as metas que se pretende atingir, as formas de avaliação, recuperação, avaliação, diminuição da evasão e retenção e a melhoria da qualidade de ensino." D, 5/8.
- ⇒ Processo para traçar as diretrizes, as metas, a proposta para o ano letivo.
038. "É o envolvimento de toda equipe escolar na elaboração de um conjunto de atividades visando a preparação do aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades e o exercício da cidadania." D, 5/8.
- ⇒ Processo de elaboração de conjunto de atividades, visando a preparação do aluno...
039. "Organizar sistematicamente tudo o que realizará durante o ano letivo. Não esquecendo de determinar Objetivos para serem alcançados e quais os problemas que virão em decorrência do tempo letivo." D, CB/4.
- ⇒ Processo de organização do ano letivo, determinando objetivos a alcançar e problemas.
040. "É um roteiro flexível de todas as atividades e normas que serão desenvolvidas no ano. É um momento de reflexão para ver o que foi bom ou não para a escola." D, CB/4.
- ⇒ Produto de reflexão: é um roteiro das atividades e normas para o ano letivo.

041. "Planejar é direcionar todas as atividades na unidade escolar." D, nc.
 ⇨ Processo de direcionamento das atividades da escola.
042. "O planejamento escolar é o que vai direcionar todas as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Ele se faz necessário porque tudo que é planejado, tem um resultado eficaz. O planej/to escolar deve acima de tudo estar centralizado na comunidade escolar." D, CB/4.
 ⇨ Processo de direcionamento das atividades a serem desenvolvidas no ano letivo.
043. "Ter um ou alguns objetivos. Traçar metas e desenvolver ações. para alcançar os objetivos." D, CB/4 e 5/8.
 ⇨ Processo para traçar metas e desenvolver ações para alcançar objetivos.
044. "É o momento de analisar e refletir o que foi planejado anteriormente, e não teve resultados satisfatórios, traçando com os subsídios coletados, novas formas de alcançar os objetivos que a Escola pretenda atingir." D, CB/4.
 ⇨ Processo (momento) de avaliação, mediante análise e reflexão sobre o que foi planejado antes, visando novas formas de alcançar os objetivos.
045. "Consiste em uma reflexão, elaboração e previsão do trabalho a ser desenvolvido na Unidade Escolar no decorrer do ano. Reflexão: estudo, análise elaboração: a própria apresentação do que foi planejado previsão: no sentido de que no decorrer do seu desenvolvimento há uma flexibilidade, para adequações que se fizerem necessárias. Não podemos esquecer da palavra organização no sentido de garantir a unidade do trabalho e da palavra direção no sentido de se dirigir, orientar as atividades." V, nc.
 ⇨ Processo (reflexão) de elaboração das atividades a serem desenvolvidas no ano letivo.
046. "Planejamento, em nível de unidade escolar, é retomar e avaliar o que foi o Ano Letivo, anterior, considerando os 'prós' e os 'contras'. Após estes resultados vamos discutir em grupo, e planejar para o Ano Letivo, em exercício." D, nc.
 ⇨ Processo de planejar para o ano letivo.
047. "É o momento de busca dos caminhos pedagógicos e administrativos. É o achar o rumo da escola." D, nc.
 ⇨ Processo de busca de caminhos pedagógicos e administrativos.
048. "É a elaboração sistematizada de atividades e estratégias que vão, ou melhor, que irão, no decorrer do ano letivo nortear os trabalhos da U.E." V, nc.
 ⇨ Processo de elaboração de atividades e estratégias norteadoras do trabalho anual.
049. "Momento de reflexão, com avaliação e proposta. Reflexão sobre o que se pretende desenvolver nos alunos; Avaliar o que já aconteceu e o que se faz na U.E., o que deu (ou não) certo, o que deverá ser mudado ou aperfeiçoado. Com base na avaliação feita, a equipe escolar deverá refletir, discutir e analisar a clientela para estabelec/ de metas e objetivos. Daí, o como fazer, o que fazer, quem coordenará serão formalm/e estabelecidos no Plano Escolar." D, CB/4.
 ⇨ Processo para estabelecer metas e objetivos, a partir de diagnóstico.
050. "Planejamento é a ação conjunta da equipe escolar para traçar: objetivos, metas e ações que direcionarão o trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Unidade Escolar." D, CB/4.
 ⇨ Processo para traçar/elaborar objetivos, metas e ações, para direcionar a atividade escolar.
051. "Conjunto de etapas e metas estabelecidos cronologicamente de acordo com objetivos de uma instituição, de modo que, racionalmente, ela possa integrar recursos físicos, humanos e tecnológicos na consecução de suas finalidades." D, 5/8, 1/3.
 ⇨ Produto: conjunto de etapas e metas, de acordo com os objetivos da instituição, visando integrar recursos para a consecução de suas finalidades.
052. "Planejamento é um direcionamento envolvendo Objetivos, Metas e Formas de desenvolver o trabalho a ser realizado no ano pela Direção, Professores, Funcionários, alunos. Pressupõe-se que contenha a política educacional da escola, sua Filosofia, o que nem sempre acontece pela própria dinâmica da escola que tem seu corpo docente sempre em rotatividade. Quanto à validade do planejamento, temos como duvidosa, por motivos vários. Não temos preparo técnico para planejarmos com eficiência, na escola as 'coisas' vão acontecendo." D, nc.



⇒ Processo de direcionamento, envolvendo objetivos, metas e atividades para o ano letivo.

053. "Traçar diretrizes que irão ser trabalhadas a longo, médio e curto prazos. Este trabalho deveria ser traçado, não anualmente, e sim trienal, só alterando o que for necessário. ex: (O Conselho de Escola, Diretoria APM etc). Os objetivos terão que ser avaliados (curto prazo) para que se verifique até que ponto foi atingido, e assim sucessiva/e os demais períodos." D, 5/8.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes a serem trabalhadas.

054. "É um conjunto de medidas, tomadas ou traçadas coletivamente, visando colocar em prática o projeto político-pedagógico da escola. Esse planejamento envolve proposta educacional, diretrizes, metas, objetivos gerais da U.E., específicos das disciplinas e acima de tudo uma análise detalhada do currículo, para que efetivamente possa ocorrer o processo ensino-aprendizagem." D, nc.

⇒ Produto: conjunto de medidas (coletiva), para colocar em prática do projeto político-pedagógico da escola. Envolve proposta pedagógica, diretrizes, metas e objetivos gerais.

055. "Traçar diretrizes que norteiem o trabalho na Escola a curto, médio e longo prazo. Quanto mais coletivamente for trabalhado, melhor serão os resultados, com certeza. Sugestão: que se fizesse o Planejamento trienal ou de 4 em 4 anos, a longo prazo. As diretrizes do ano, sim seriam trabalhadas, efetivamente, no início(do ano)" D, CB/4.

⇒ Processo para traçar/elaborar as diretrizes que nortearão o trabalho escolar.

056. "Feito o diagnóstico da clientela escolar, elaboramos o Plano Escolar da U.E, procurando solucionar os problemas detectados, de acordo com metas e diretrizes, previamente discutidas com o corpo docente e comunidade escolar. No plano consta o prazo para atingirmos os objetivos propostos que podem variar entre curto, médio e longo prazo." D, CB/4.

⇒ Processo para elaborar o Plano Escolar, com metas e diretrizes, para detectar e solucionar problemas.

057. "É o momento de traçar diretrizes para um determinado período, e a cada ano, após a avaliação anual fazer adequações para o ano seguinte." D, nc.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, para um determinado período.

058. "Traçar diretrizes." V, nc.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes.

059. "É o Programa anual do trabalho de escola em todas as suas dimensões. Onde deve-se explicitar valores e concepções educacionais. Planejamento é pensar antes da ação." D, CB/4.

⇒ É o programa anual de trabalho da escola; explicita valores e concepções educacionais.

060. "É traçar metas dentro da U.E, a curto, médio e longo prazo. Sugestão: Este plano deve ser trienal com apenas adequações necessárias." D, nc.

⇒ Processo para traçar/elaborar metas.

061. "Planejar significa = traçar diretrizes a curto, médio e longo prazo. Planejamento à nível de U.E. significa um Conjunto de 'ações' que se pretende atingir tendo o educando como meta principal. Sugestão:- que o planejamento seja pelo menos trienal." D, nc.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, para um conjunto de ações.

062. "É um momento de privilegiado de reflexão onde se pensa a Escola em nível de micro e operacionalizando em micro, as atividades que desenvolverão ao longo do ano letivo. Sem este documento e procedimento o trabalho corre o risco de não ter retorno ou seja não atingir os objetivos, que na essência recai na qualidade do ensino-aprendizagem." D, n/c.

⇒ Processo de pensar a escola e suas atividades para o ano letivo.

063. "A vontade é muita, o compromisso também. Inconvenientes - 1). SISTEMA -- profs. com sedes diferenciadas - não se obtém o coletivo - inclusive da aula em escolas particulares -- a legislação é imensa a ser considerada nunca se lembra de todas Ex: Transf. Adaptações, etc -- Compromisso é só da direção - profs. na maioria não estão nem aí. Nem ao menos, entrega o seu próprio - Prof. nem consulta os planos/substituto perdido -- Assessoria para digitação ou datilografia não existe 2) INTERNO - O prof que tem jornada parcial ou C.H. equivalentes não aceita 8 horas por dia p/elaboração do mesmo CONCLUSÃO - trata-se da EEPSC C. Cabral - Se a UNESP quiser aceitamos toda e qualquer colaboração efetiva." D, 5/8, 1/3.

⇒ Lamentações diante das dificuldades.

064. "É a elaboração de diretrizes que norteiam as ações na unidade escolar, definindo metas à curto e longo prazo, para o alcance dos objetivos propostos. Há um longo caminho à percorrer do planejamento em si, escrito, homologado, do realmente absorvido e executado (falta de praticidade)." D, CB/4, 5/8.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, definir metas, para nortear as ações.

065. "Planejamento é um instrumento de trabalho, elaborado pelo Diretor, após discussão com o corpo docente, com a função de direcionar todo o trabalho da U.E., durante o período de um ano. As dificuldades são enormes para a elaboração, pois tem que atender as diretrizes oriundas de ordem superior que dificultam a real articulação com a comunidade escolar e onde está inserida a U.E. Outra dificuldade é o prazo de validade (um ano): deveria ser proposto para tempo maior (3 ou 4 anos), devendo sofrer alterações necessárias anualmente." D, CB/4.

⇒ Processo de elaboração de instrumento de trabalho para o ano letivo, observando diretrizes de ordem superior.

066. "É o ato de planejar, executar e avaliar de maneira coletiva apresentando metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazos. Os objetivos deverão ser trabalhados e relacionados com a realidade do aluno. O planejamento deveria ter validade dois anos, assim os objetivos e metas propostos teriam condições de serem colocados em prática com + ação." D, Supletivo 5/8.

⇒ Processo para traçar/elaborar metas, objetivos, a serem trabalhados.

067. "É a elaboração de metas e diretrizes a serem desenvolvidos ou norteados de modo a promover uma linha de ação a ser executada por todos promovendo integração entre os diversos componentes como: professores, funcionários, alunos, direção, pais e comunidade envolvida. Este planejamento poderia ser determinado por mais de um ano, sendo adequado ano a ano." V, CB/4, 1/3.

⇒ Processo de elaboração de metas e diretrizes, norteadores da ação.

068. "É a elaboração de diretrizes que norteiam as ações na unidade escolar, definindo metas para os objetivos propostos. De sua elaboração à execução, muitos fatores interferem como: falta de praticidade ao plano, de objetividade, de simplicidade, o que tb. vai dificultar a sua avaliação durante a sua aplicação." D, 5/8, 1/3.

⇒ Processo de elaboração de diretrizes, metas e objetivos.

069. "Momento de reflexão coletiva, envolvendo todos os segmentos atuantes da Unidade Escolar, traçando diretrizes, elaborando metas, sempre dentro das reais possibilidades existentes naquela determinada comunidade. A meu ver, o planejamento deveria ter uma validade um pouco mais extensa, como por exemplo, 3 ou 4 anos, não havendo necessidade de elaborar plano novo a cada ano, mas simplesmente reajustes dentro desse prazo." D, 5/8, 1/3.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, metas, conforme reais possibilidades.

070. "Planejar é prever as atividades que serão realizadas durante o ano, na Unidade Escolar, com a colaboração de todos os segmentos que atuem na mesma." D, CB/4.

⇒ Processo de previsão das atividades a serem realizadas durante o ano.

071. "É traçar os objetivos, metas, proposta educacional, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo da Unidade Escolar, envolvendo Direção, corpo docente, administrativo e demais entidades existentes na escola." D, CB/4.

⇒ Processo para traçar/elaborar metas, objetivos e proposta educacional, para a atividade educativa.

072. "Planejamento é o suporte dos trabalhos pedagógicos e administrativos da U.E. Ele permite que haja organização em todos os segmentos da escola. Planeja-se em um determinado momento, que aliás é ou pode ser um momento muito rico, se bem aproveitado. No entanto, o planejamento não pode ser estático e sim flexível. É necessário que estejamos sempre refletindo, repensando objetivos e metas e adequando-o à nossa realidade. O planejamento deve ser elaborado com a participação de todos os envolvidos, inclusive as entidades, pois ele deve ser democrático." V, 5/8, 1/3.

⇒ Processo de organização da escola, em função de metas e objetivos.

073. "Planejamento a nível de U.E. para mim, significa delimitar todas as ações que vão ocorrer durante o ano, se pensando em metas a curto, longo e médio prazo, sempre objetivando o aumento de conhecimentos do alunado, dentro de cada faixa etária. Portanto, o Planejamento deveria ser feito a cada 04 anos, visando alunos de CB a 4ªs e alunos de 5ª a 8ª e tb 1º a 3º Col." D, nc

⇒ Processo de delimitação das ações para o do ano letivo, a partir de metas.

074. "Planejar é prever todas as atividades escolares que serão realizadas durante o ano letivo, após ouvir a comunidade escolar, diretrizes emanadas pelos órgãos superiores, e, principalmente, visando relacionar com a evolução natural de todos os segmentos da escola." D, 5/8, 1/3.

⇒ Processo de reflexão sobre o trabalhos a serem desenvolvidos durante o ano letivo.

075. "Planejamento é a previsão de todas as atividades, de todos os setores da escola depois de uma avaliação, considerando-se os problemas e as soluções." V, CB/4.

⇒ Processo de previsão de atividades, após avaliação, com vistas a solucionar problemas.

076. "É o momento de conhecimento dos elementos envolvidos no processo ensino aprendizagem, (professores, funcionários). É a hora em que se estabelecem as diretrizes que irão nortear o processo educacional para aquele ano que se inicia, é portto o momento de reflexão da realidade escolar de cada um; por isso devemos ter sempre em mente o que é importte para uma determinada escola é insignificante para sua escola. Temos que traçar nossos objetivos de acordo com nossa realidade." V, CB/4.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, objetivos para o processo educacional.

077. "Planejamento é o passo inicial de nosso trabalho, a partir dele pensamos sobre o dia-a-dia da vida escolar. Ele deveria ser dinâmico e permear todos os momentos de nosso trabalho. A partir do planejamento que deveríamos tomar nossas decisões." D, CB/4.

⇒ Processo de tomada de decisão; a partir dele pensamos o dia-a-dia da vida escolar.

078. "É o momento de reflexão conjunta sobre o trabalho que deverá ser desenvolvido na U.E. durante o próximo ano letivo. Deve reunir os diferentes segmentos da comunidade escolar. Porém, estamos longe do ideal satisfatório porque a acomodação não deixa que os envolvidos valorizem esse momento e a ação participativa deixa muito a desejar." D, nc.

⇒ Processo para traçar as diretrizes que irão nortear o trabalho anual da escola.

079. "É o momento da tomada de decisões de todo pessoal envolvido no processo ensino aprendizagem objetivando atingir metas a curto médio e longo prazo que venham possibilitar a escola exercer realmente o seu papel formador." D, nc.

⇒ Processo (momento) de tomada de decisões, objetivando atingir metas.

080. "Planejamento significa traçar diretrizes e metas para a U.E. a curto, médio e longo prazo." V, CB/4.

⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes e metas, para a escola.

081. "É o momento em que toda equipe escolar se reúne para traçar as diretrizes que vão nortear todo trabalho a ser realizado na Escola durante o ano letivo." D, 5/8, 1/3.

⇒ Processo para traçar as diretrizes para nortear o trabalho anual da escola.

082. "É o momento em que se organiza e planeja todo trabalho a ser realizado durante o ano e também todos os objetivos a serem atingidos." V, CB/4.

⇒ Processo de organização do trabalho a ser realizado no ano, para alcançar os objetivos.

083. "Um momento de reflexão e organização do trabalho da Unidade Escolar. Sugestão: que o plano da U.E. seja, no mínimo, trienal. Todos os anos serão apenas feitas as adequações." D, CB/4, 5/8, 1/3G.

⇒ Processo de organização (reflexão) do trabalho escolar.

084. "O planejamento deve traçar metas e objetivos a serem alcançados durante o ano letivo, levando em consideração o perfil da Unidade Escolar, o ambiente em que vive o aluno, o seu cotidiano. Para alcançar o proposto deve haver a participação de todo o pessoal envolvido no processo ensino-aprendizagem." D, CB/4.

⇒ Processo para traçar as metas e objetivos para o ano letivo, a partir da realidade escolar,

085. "Planejamento é a fase em que toda a Equipe escolar (Direção, Especialistas, Corpo docente e funcionários) se reúne para traçar a Proposta Pedagógica para o ano letivo. A Filosofia que norteará os trabalhos, sempre subsidiado pelos problemas detectados no ano anterior, analisando as possíveis causas, e as propostas de solução." D, 5/8.
- ⇒ Processo para traçar a proposta pedagógica anual da escola; a filosofia norteará os trabalhos, subsidiada pelos problemas detectados e propostas de solução.
086. "É o período que antecede o ano letivo (3 dias) para que professor, diretor, coordenador e demais funcionários tracem as metas, os objetivos e as estratégias a serem alcançadas no decorrer do ano, culminando ou melhor, visando o sucesso escolar da unidade, onde alunos e comunidade sejam atendidos." D, CBV/4.
- ⇒ Processo para traçar as metas, os objetivos e as estratégias para o decorrer do ano.
087. "O planejamento é que dá a direção, o rumo que a escola deve seguir, é o norteador de todas as atividades da escola. Na elaboração do planejamento de uma unidade escolar, diretor e professores devem ter em mente que tipo de "Homem" a escola que formar, que tipo de "cidadão" se pretende e a partir daí delinear os objetivos, as metas e a proposta pedagógica da escola." D, CB/4.
- ⇒ Processo norteador das atividades da escola, na direção do homem e cidadão que se quer formar.
088. "São as diretrizes gerais traçadas por todos os envolvidos na tarefa educativa; momento de reflexão para que caminhem visando alcançar os objetivos propostos dentro da sua proposta educacional. O planejamento é em síntese a linha geral que norteará o trabalho dentro de sua escola, através da sua filosofia proposta. O planejamento deverá ser avaliado constantemente, visando eliminar distorções; o coletivo é fundamental nessa tarefa para se alcançar o proposto." D, nc.
- ⇒ Processo geral que norteará o trabalho da escola, mediante diretrizes gerais e filosofia proposta.
089. "Não existe trabalho profícuo sem planejamento que pode ser considerado como os pilares de sustentação de uma construção pedagógica. Acredito que se existe algum fracasso na educação e na aprendizagem dos alunos isto se deve a uma falta de planejamento. Considero o planejamento as diretrizes norteadoras do trabalho na Escola." D, CB/4.
- ⇒ Processo que traça as diretrizes norteadoras do trabalho escolar.
090. "Planejamento é o momento de discussão e elaboração das atividades curriculares para serem desenvolvidas num determinado período de tempo. É o momento do pensar coletivo e interativo de todos os profissionais da escola: diretor, vice, secretário, inspetor de alunos, servente, professores, conselho de escola. Na interação, todos devem participar da organização dos objetivos, conteúdos, enfim das ações administrativo-pedagógicas da escola." V, nc.
- ⇒ Processo de elaboração de atividades curriculares e administrativo-pedagógicas.
091. "É planejar os objetivos e metas a serem alcançadas durante o ano letivo. Deve ser flexível, atendendo as necessidades da comunidade escolar." V, CB/4.
- ⇒ Processo para traçar/elaborar as metas e objetivos a serem alcançados.
092. "É um momento de reflexão de todos os envolvidos no processo: pais, alunos, professores, direção, funcionários e coordenadores. O Conselho de Escola define que tipo de escola deseja. Os professores, direção, coordenação e funcionários após coletarem esses dados, traçam a Proposta Educacional da Escola, objetivos, metas e ações. Somente num segundo momento os professores reúnem-se por disciplina para elaborarem o plano de ensino. Precisa ficar bem clara a importância do "Planejamento" como um espaço de reflexão e construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola." D, nc.
- ⇒ Processo de construção do projeto político-pedagógico, definidor do tipo de escola.
093. "É a proposta e organização do trabalho envolvendo direção, professores, alunos, etc que irá se desenvolver durante o ano letivo respeitando cada realidade e propondo objetivos que possam ser abrangentes aquela comunidade." D, CB/4.
- ⇒ Processo de organização do trabalho escolar, com objetivos abrangentes.

094. "Encaro o Planejamento como um momento de reflexão - a partir dos "problemas", buscar as soluções (metas/objetivos) num trabalho de toda a equipe escolar." D, 5/8.
⇒ Processo (momento) de reflexão, a partir de problemas, a serem superados.
095. "É o subsídio que se dá aos vários segmentos existentes da Unidade Escolar para que as atividades se desenvolvam no decorrer do ano letivo de maneira satisfatória. Planejar é objetivar aquilo que se quer atingir, dentro do contexto legal e coerente com a clientela a que a Escola esteja localizada. Planejamento é a forma ampla e correta de assegurar o desenvolvimento das atividades principalmente dentro da sala de aula, de modo a desenvolver no aluno o mínimo que necessita para viver "bem" na sociedade." V, nc.
⇒ Processo que objetiva aquilo que se quer atingir, no contexto legal e da clientela; é a forma ampla e correta de se assegurar o desenvolvimento das atividades na sala de aula.
096. "Planejar é tomar decisões, tendo em vista a realidade na qual a U.E. encontra-se inserida, e, conseqüentemente, a sua proposta pedagógica. Esta tomada de decisões objetiva a consecução de um ensino de qualidade, a melhor "educação possível". D, CB/4 e 5/8.
⇒ Processo de tomada de decisões, a partir da proposta pedagógica (ensino de qualidade).
097. "É o momento de organizar ações para o ano que se inicia. Existe uma grande lacuna de material a ser utilizado para nortear o planejamento, além de ser um momento de ebulição na Escola é o momento de se definir o perfil da Escola." D, CVB/4.
⇒ Processo de organização das atividades escolares, definidora do perfil da escola.
098. "Planejamento é a organização das atividades escolares, envolvendo os diferentes setores da escola, a partir dos objetivos a serem atingidos." D, 5/8 e 2G.
⇒ Processo de organização das atividades escolares, a partir de objetivos.
099. "Planejamento é a alma da Escola, é a vida de uma U.E.. Tudo o que acontece, em todos os sentidos, deve estar previsto e fazer parte do planejamento. Entendo que o papel do Diretor é coordenar as ações, é provocar o envolvimento de todos na implementação das atividades, mas o seu papel é fundamental, se não partir do Diretor as propostas, as insinuações, elas dificilmente acontecem." D, 5/8 e 2G.
⇒ Processo de previsão de tudo que acontece na escola, coordenado pelo diretor.
100. "Conjunto de normas, estratégias, diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico, montado em cima da realidade escolar, embora tenha uma "espinha dorsal comum a todas as escolas estaduais. É necessário para que o ensino tenha uma estrutura comum, embora possa ser flexível dependendo da realidade de cada unidade escolar." D, nc.
⇒ Produto: conjunto de normas, estratégias, diretrizes que norteiam o trabalho escolar.
101. "Um trabalho muito importante para tratar-se sobre objetivos e metas para o ano letivo, a fim de desenvolver, ou seja aprimorar, o ensino-aprendizagem da U.E.. Respeita-se a realidade, embora seja necessário um núcleo comum do planejamento." D, CB/4.
⇒ Processo para tratar dos objetivos e metas para o ano letivo, para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
102. "Planejamento é a elaboração de um plano de trabalho para ser desenvolvido durante o ano letivo de acordo com a série eo grau de desenvolvimento da criança. Na elaboração do mesmo é importante analisarmos o nível sócio-econômico, a clientela, o horário disponível do aluno para que possamos adequá-lo a realidade." V, 5/8.
⇒ Processo de elaboração do plano de trabalho para o ano letivo, a partir de diagnóstico.
103. "Planejar as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo com os alunos de acordo com sua realidade. Em primeiro momento fazer um planejamento onde consiste os conteúdos principais mas sempre em aberto para que os fatos do dia a dia possam ser incluídos. Planejar significa parar para refletir o que realmente é necessário para o desenvolvimento do aluno durante aquele ano." V, CB/4.
⇒ Processo de elaboração das atividades para o ano letivo; significa refletir sobre o que é realmente necessário para o aluno.
104. "Planejar significa elaborar metas a serem desenvolvidas durante o ano letivo respeitando o desenvolvimento do educando." D, CB/4.
⇒ Processo para traçar/elaborar metas a serem desenvolvidas durante o ano.



105. "Planejar é traçar objetivos essenciais para que, a partir da realidade escolar, possamos desenvolver o processo ensino-aprendizagem." D, nc.
 ⇨ Processo para traçar os objetivos essenciais para o processo ensino-aprendizagem, a partir da realidade.
106. "É toda ação seqüenciada por uma diagnose da situação a ser trabalhada onde se traçara as metas, objetivos para se alcançar o fim desejado. Todo planejamento deve ser flexível." D, nc.
 ⇨ Processo para traçar as metas e objetivos, para alcançar o fim desejado.
107. "Planejamento é reflexão sobre as atividades já realizadas, elaboração de metas a fim de atingir os objetivos desejados. O planejamento não acontece só no início do ano e sim durante o ano todo e devem participar desde a direção, coordenação, funcionários e professores. Planejar é estar constantemente em ação." V, CB/4, 5/8 e 2G.
 ⇨ Processo para traçar/elaborar metas, para atingir objetivos desejados.
108. "É um trabalho desenvolvido com todos os elementos que atuam no processo ensino-aprendizagem, realizando uma reflexão alicerçada, principalmente no Relatório anual do ano anterior, analisando o plano Escolar, as diretrizes levantadas e procurando traçar, planejar e elaborar o plano do presente ano. Evitando incorrer nos mesmos erros e propondo objetivos, metas, prioridades, etc... p/colimar com eficiência e visando melhoria em todos os setores principalmente na qualidade do ensino." D, 5/8 e 2G.
 ⇨ Processo de elaboração do plano para o ano letivo, a partir da avaliação do ano anterior.
109. "Momento importante, senão o mais importante de toda atividade escolar. Qualquer trabalho bem planejado, tem maior chance de sucesso. Importante nessa etapa é que todos se conscientizem de que a Unidade Escolar é um todo e como tal, cada um na sua função, faz funcionar essa engrenagem complexa: o ato de ensinar com responsabilidade de ajudar a formar verdadeiros cidadãos." V, CB/4.
 ⇨ Planejamento é o momento mais importante da atividade escolar (engrenagem complexa).
110. "É um trabalho articulado que visa desenvolver todas as atividades no âmbito da U.E." D, CB/4 e 5/8.
 ⇨ Processo articulado que visa o desenvolvimento das atividades escolares.
111. "Definição das ações de maneira global e flexível com a comunidade escolar respaldando-se nas metas estabelecidas pelo Estado, os anseios da comunidade e as especificidade das Unidade visando a formação holística do cidadão. Ao diretor cabe coordená-las." D, CB/4
 ⇨ Processo de definição das ações, de maneira global, apoiadas nas metas do Estado, anseios da comunidade e especificidade da escola.
112. "É o ato realizado entre professores e direção no sentido de programar atividades e objetivos que nortearão o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo." D, CB/4.
 ⇨ É a programação das atividades e objetivos que nortearão o trabalho durante o ano letivo.
113. "Como é, é mais uma atividade burocrática exigida pela S.E., pois planejamento sem autonomia de ação não existe. Autonomia onde? na elaboração dos conteúdos curriculares -- errado. Deveria haver uma diretriz (clara) e única para o desenvolv/ dos conteúdos, isso auxiliaria muito nas transferências e garantiria unidade a rede na elaboração e financiamento de projetos especiais para elevar o nível das áreas mais carentes para que atinjam as condições ideais (ou melhore as suas) para receber os conteúdos programáticos. Isto é um planejamento que possua várias linhas de partida e uma única de chegada. O saber mínimo, mas para todos." D, CB/4.
 ⇨ Atividade burocrática exigida pela SE.
114. "Planejar de acordo com a realidade que nos cerca os conteúdos e a prática-pedagógica que serão desenvolvidos no corrente ano. Planejar é replanejar quando se julgar necessário, pois é elementar uma parada para repensarmos. Porém é bastante difícil colocar essa visão para os professores, pois eles tem uma visão bastante diferente, bastante acham é o planejamento é a volta das férias, para colocar as fofocas em dia." D, CB/4.
 ⇨ Processo de planejar os conteúdos e a prática pedagógica, a partir da realidade.
115. "É a explanação do que o professor pretende atingir e as maneiras como irá fazê-lo mediante a realidade do aluno." D, CB/4.
 ⇨ É a explanação do que o professor pretende atingir, mediante a realidade do aluno.



116. "É um trabalho realizado pelo corpo docente da Unidade Escolar, com a participação da Direção, onde serão colocados todos os objetivos necessários para que os alunos possam atingir seus objetivos educacionais, através dos conteúdos que serão desenvolvidos." V, CB/4.
 ⇨ Processo de definição de todos os objetivos necessários, desenvolvidos através de conteúdos.
117. "Planejamento é um caminho previamente traçado onde se definem os modos de como caminhar, os objetivos; o que se pretende atingir. Na escola o planejamento flexível deve além da forma e objetivos, conter um embasamento filosófico voltado à metodologia a ser adotada no geral da escola. É o que deverá garantir uma linha de condução de procedimentos e tomadas de decisão na flexibilidade e dinâmica que a "rotina escolar". D, nc.
 ⇨ Processo que estabelece os caminhos e objetivos a atingir, garantindo procedimentos e tomadas de decisão.
118. "É o que após estudos de reflexão sobre as atividades do ano anterior, após examinar a clientela e o mercado de trabalho atual, a equipe escolar resolve o que vai colocar em prática para aquele ano. Enfim é tudo o que se pretende fazer levando em conta toda a filosofia-política educacional que envolve a escola e o que ela pretende para que seus alunos saibam para enfrentar o mundo que os envolve." D, 5/8 e 2G.
 ⇨ Processo que resolve o que se vai colocar em prática no ano, levando em conta a filosofia educacional, preparando os alunos para enfrentar o mundo.
119. "Analisar através do Relatório final/96 os pontos negativos e Planejar as atividades gerais de todas as atividades a serem realizadas/97 no âmbito geral da U.E. com interação (comunidade, funcionários e professores) tendo como meta as diretrizes da Secretaria da Educação." V, CB/4.
 ⇨ Processo de planejar as atividades gerais, anuais, tendo como meta as diretrizes da SE.
120. "Planejamento é uma necessidade que precisa ser repensada. Precisamos de mais parâmetros e posições para conduzirmos bem os trabalhos." V, CB/4.
 ⇨ Planejamento é uma necessidade.
121. "Elaborar todo o processo em que a escola desenvolverá suas atividades para o ano em questão." V, CB/4.
 ⇨ Processo de elaboração das atividades anuais da escola.
122. "No planejamento deve ser elaborado a Organização da Escola para o corrente ano letivo, visando a criança e seu crescimento." D, CB/4.
 ⇨ Processo de organização da escola, para o ano letivo, visando a criança.
123. "É a elaboração organizada das atividades da escola visando o desenvolvimento integral da criança." D, CB/4 e 5/8.
 ⇨ Processo de organização das atividades escolares, visando o desenvolvimento criança.
124. "A organização da escola para o corrente ano visando a criança e seu desenvolvimento." D, CB/4.
 ⇨ Processo de organização das atividades escolares, visando o desenvolvimento da criança.
125. "Planejar suas ações de acordo com a realidade do aluno, atingindo os objetivos propostos." D, CB/4.
 ⇨ Processo de planejar as ações de acordo com a realidade do aluno.
126. "É o norteador de todas as atividades a serem desenvolvidas na U.E. levando-se em conta os objetivos, metas e diretrizes que esta deseja alcançar quer pedagogicamente, quer administrativamente, isto é, deve ser elaborado coletivamente com todos os segmentos: comunidade, docentes, funcionários." D, CB/4.
 ⇨ Processo norteador das atividades da escola, de acordo com os objetivos, metas e diretrizes a alcançar (pedagógica e administrativamente).
127. "Planejamento - é diagnosticar as reais e peculiares necessidades da unidade escolar a fim de trabalhar no sentido de resolver seus problemas, realizando trabalho de qualidade. É evidente que o planejamento deve estar voltado para o aluno, razão da existência da U.E." D, CB/4 e 5/8.
 ⇨ Processo de trabalho (de qualidade) no sentido de resolução dos problemas da escola.



128. "Planejamento é o levantamento de todas as atividades que deverão ser trabalhadas na Escola. Um estudo feito com a participação de todos os segmentos. Propostas de objetivos e metas a cumprir. Planejamento é o documento que registra todas as atividades e que deverá ter conhecimento do mesmo p/q. possa ser cumprido dentro dos prazos previstos." D, nc.
- ⇒ Processo para propor metas e objetivos a alcançar. Planejamento é documento.
129. "É um momento de reflexão pedagógica onde participam especialistas, professores, funcionários e pais da UE." D, CB/4.
- ⇒ É um momento de reflexão pedagógica (coletivo).
130. "É o momento de se estabelecer objetivos, a serem atingidos quanto aos conteúdos a serem trabalhados, e visualizar as metas no sentido de obter o melhor resultado possível. Isso é feito, tendo em vista a clientela a ser trabalhada, não sem o entrosamento entre os profissionais envolvidos no processo." D, nc.
- ⇒ Processo de estabelecer objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados, à vista de metas, visando a clientela.
131. "Planejar a escola em seu nível, de acordo com os objetivos desejados." D, 5/8.
- ⇒ Processo de acordo com os objetivos desejados.
132. "Planejamento: é o alinhamento para um programa de trabalho educacional. O planejamento deve ser feito após o conhecimento de sua clientela, pois nossa escola recebe os mais diferentes níveis sociais o qual interfere muito no sistema. O planejamento exige muita sensibilidade e compreensão para que possa atingir (positivamente) a todos (o aluno-aluno) para que as ações sejam um verdadeiro trabalho pedagógico." V, CB/4.
- ⇒ Processo de alinhamento de um programa de trabalho educacional, visando o aluno.
133. "Planejamento é a elaboração de objetivos definidos para uma escola, que busca uma educação de qualidade, onde as metas propostas, satisfaça às necessidades da clientela visando o aperfeiçoamento do ser humano, proporcionando ao mesmo uma visão de que a busca de conhecimentos leva a uma cidadania consciente, e conseqüentemente a realização pessoal. Planejamento é o caminho para se chegar ao sucesso de uma unidade escolar que deseja uma educação de melhor qualidade, mas tem que ser um planejamento bem elaborado com os objetivos e as metas que alcançará os objetivos bem definidos no contexto da escola e da comunidade que está inserida." D, 1/8 e 1/3.
- ⇒ Processo de elaboração de objetivos e metas a alcançar, na busca de educação de qualidade, que satisfaça a clientela, visando o aperfeiçoamento do ser humano (cidadania e realização pessoal).
134. "A escola trabalhando o processo ensino-aprendizagem, objetivando a transformação do indivíduo, o Planejamento, uma peça fundamental, constitui-se como ponto de direcionamento da prática das ações para se chegar a curto, médio e longo prazos. Disciplina, área de estudos, e global. A escola precisa conhecer a realidade em que está inserida, ter um diagnóstico de sua clientela, sua comunidade, ter claro, as aspirações de todos e juntos estarem planejando suas ações". D, 5/8 e 1/3.
- ⇒ Processo de direção das ações escolares, objetivando a transformação do indivíduo.
135. "É o momento em que nos reunimos com nossos professores para decidirmos que atividades e de que modo vamos realizá-las no decorrer do ano. Procuramos, dentro das aulas, levar o conhecimento até o aluno, uma forma bastante simples, para que o que se planeja ser ensinado seja realmente aprendido. No início do ano faz-se planejamento e as vezes não se leva todo o conhecimento necessário ao aluno e desta forma os alunos aprendem cada vez menos. Temos que planejar campanhas de conscientização de nossos jovens e crianças para que realmente se preocupem em aprender, pois mais tarde tudo lhes será muito útil. Um país inteligente é a porta para um Brasil melhor." V, CBV/4.
- ⇒ Processo (momento) de decisão das atividades e modo de realizá-las no decorrer do ano.
136. "É o momento em que iremos passar para o papel o que achamos necessário para o melhor encaminhamento da U.E., que deve estar de acordo com a realidade de nossos alunos para que o mesmo possa obter mais conhecimento. O planejamento tem que ser um processo coletivo onde todos estejam envolvidos (diretores, professores, comunidade)." V, CB/4.
- ⇒ Processo de planejar "o que achamos melhor para" a escola.

137. "O planejamento na escola em que trabalho parte da coleta da identidade cultural do educando. Pensamos a realidade e traçamos metas que serão atingidas ao longo dos oito anos letivos." D, CB/4 e 5/8.
- ⇒ Processo para traçar metas para oito anos letivos, partindo da identidade cultural do aluno.
138. "Momento de reflexão, onde todos os envolvidos da Escola e compromissados com o Ensino, se reúnem para analisarem as metas elaboradas no ano anterior, e assim verificarem o que deu certo para a Escola e o que não foi possível desenvolver, portanto é um momento muito importante para todos os envolvidos." D, nc.
- ⇒ Processo (reflexão) para analisar as metas do ano anterior e verificar o que não foi possível desenvolver.
139. "Planejar é uma atitude necessária não só para o educador, mas em todos os aspectos para que se possa nortear em uma direção exata. Cada escola deve ter o seu planejamento, pois cada uma tem sua realidade. É necessário portanto que seja um planejamento de qualidade de acordo com a proposta, não precisando de quantidade. É um momento de reflexão onde todos se reúnem para discutirem as metas e ações a serem desenvolvidas no ano letivo." D, nc.
- ⇒ Processo (momento de reflexão) no qual se discutem as metas e as ações desenvolvidas no ano.
140. "O planejamento da escola é realizado junto com a equipe de professores que selecionam as metas a serem atingidas ao longo do ano letivo - cada escola tem a sua realidade." nc, CB/4.
- ⇒ Processo de seleção das metas a serem atingidas ao longo do ano letivo.
141. "Para se planejar temos que conhecer a realidade em que está inserida a unidade escolar, conhecer a origem dos alunos assim como o corpo docente. Levantar as necessidades e com toda equipe escolar, numa ação conjunta elaborar o planejamento tendo como meta atingir as propostas sugeridas." D, nc.
- ⇒ Processo de elaboração conjunta, tendo como meta atingir as propostas sugeridas.
142. "Para sermos alguém na vida ou termos alguma coisa material precisamos ter um ideal, traçarmos as metas para conseguir. Em nossa escola não é diferente, não podemos deixar as coisas acontecerem: temos que ter os nossos objetivos e fazermos um planejamento de como atingi-los, o "planejamento é o nosso guia". D, nc.
- ⇒ Processar de elaboração de objetivos a serem atingidos, traçando metas (ter ideal).
143. "Planejamento. É o momento de Reflexão Pedagógica onde todos se reúnem para estabelecer metas e ações a serem desenvolvidas na Unidade Escolar. Fazer uma comparação da parte pedagógica relativos ao ano anterior e do ano em curso. Priorizar necessidades e problemas que sejam assuntos com desafio. O Diretor tem que ter seu projeto Pedagógico." D, nc.
- ⇒ Processo (reflexão) para estabelecer metas e ações a serem desenvolvidas; priorizar necessidades e problemas desafiadores.
144. "Planejar é a ação de organizar em ordem de prioridades os objetivos que se deseja alcançar em um determinado período. O planejamento é muito importante para a escola pois permite prever antecipadamente alguns problemas que poderão surgir. O ato de planejar deve ser uma constante na escola. Planejamento é o momento onde são discutidos os objetivos a serem alcançados, baseados em uma avaliação do que aconteceu no período anterior. E o levantamento elaborado e organizado dos debates do grupo." D, 5/8 e 1/3.
- ⇒ Processo para organizar prioridades e objetivos a serem alcançados num período.
145. "A nível de unidade escolar planejar é organizar todas as atividades pedagógicas pertinentes aos conteúdos curriculares e extra curriculares inseridos em uma comunidade ao qual a Escola pertence."
- ⇒ Processo para a organização de todas as atividades pedagógicas pertinentes aos conteúdos curriculares e extra curriculares.
146. "Planejamento é tudo que projetamos dentro de uma Unidade Escolar, para que seja realizado durante o ano." D, nc.
- ⇒ Processo de projetar o trabalho escolar, para que seja realizado durante o ano.

147. "Planejamento segundo o meu ponto de vista é elaborar metas de trabalho à serem desenvolvidos em um determinado período, isto levando-se em conta objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem desenvolvidos. O qual deverá ser elaborado tomando como metas as necessidades reais dos alunos (suas experiências)." V, CB/4.
- ⇒ Processo de elaboração de metas de trabalho a serem desenvolvidas num período, levando em conta objetivos a serem alcançados e conteúdos desenvolvidos.
148. "O planejamento Escolar é um documento elaborado pelos membros da unidade Escolar, para nortear com precisão o desenvolvimento dos objetivos propostos, durante o ano em curso. Para elaborarmos um bom planejamento devemos primeiramente ter conhecimento da clientela que iremos trabalhar." D, 5/8.
- ⇒ Produto: documento elaborado pelos membros da escola, para nortear com precisão, durante ao ano, o desenvolvimento dos objetivos propostos.
149. "É a preparação das atividades a serem realizadas num determinado período letivo, de acordo com a clientela e o ambiente disponível, observado-se as determinações regimentais a que se destina." V, CBV/4 e 5/8.
- ⇒ Processo de preparação das atividades a serem desenvolvidas num período letivo, observando as determinações regimentais.
150. "Planejamento - tudo que se pretende realizar numa Unidade Escolar, durante um período determinado, estabelecendo objetivos, diretrizes e metas a serem atingidos num prazo estipulado pela Equipe. Para que isso seja viável e tenha êxito, precisa-se de um acompanhamento e de uma Avaliação contínua." D, nc.
- ⇒ Processo de estabelecimento de objetivos, diretrizes e metas a serem atingidos num período estipulado.
151. "É o ato de coletar dados, que se julgue necessários para execução de um programa. Tudo que vamos fazer é preciso que se planeje, estude, organize para que os objetivos propostos sejam alcançados." V, 5/8.
- ⇒ É o ato de coletar dados, necessários à execução de um programa; é preciso planejar para eu os objetivos propostos sejam alcançados.
152. "Planejamento é o desenvolvimento de um trabalho envolvendo a equipe da Delegacia de Ensino, Diretor, Professores, Funcionários, Alunos e a Comunidade onde o objetivo é definir metas para o bom desenvolvimento de um ano letivo e um bom direcionamento da escola. Para isso é necessário receber orientações, pesquisar dialogar, refletir e mudar, se necessário, para que se possa dar continuidade no progresso da Escola/Ensino no decorrer de cada ano letivo." V, CB/4 e 5/8.
- ⇒ Processo (envolvendo a escola, DE e comunidade) para definição de metas para o bom desenvolvimento de um ano letivo e bom direcionamento da escola.
153. "Estabelecer metas de Ensino para que sejam desenvolvidas durante o ano letivo, conforme as características da clientela. Discutir com a equipe da Escola o que Ensinar, como, porque e para que ensinamos. Centrar a Escola em função do Ensino, estabelecer coletivamente um conjunto de rotinas diárias e normas de conduta." V, CB/4.
- ⇒ Processo para estabelecer metas de ensino, para serem desenvolvidas durante o ano letivo, e um conjunto de rotinas diárias e normas de conduta.
154. "Planejamento é a reflexão coletiva, onde se traça diretrizes e metas para a unidade escolar, para que ela possa se organizar e desenvolver um trabalho coerente com objetivos claros, levando em conta a realidade de cada comunidade." D, CB/4, 5/8 e 1/3.
- ⇒ Processo para traçar diretrizes e metas para a escola organizar e desenvolver um trabalho coerente, com objetivos claros,
155. "Planejamento é o ato de planejar, pensar, colocar tudo no papel, o que esperamos que aconteça em nossa Escola, desde a organização da secretaria, a situação dos alunos, professores, funcionários, preservação do patrimônio, merenda, a parte pedagógica, enfim, tudo o que for bom para um trabalho, onde todos possam participar para atingir os objetivos. Uma meta a ser atingida." V, CB/4.
- ⇒ Processo de planejar tudo que for bom para um trabalho, com participação para atingir os objetivos.



156. "Planejamento é a organização, coordenação e avaliação de um trabalho. Planejar é um ato necessário, são metas que traçamos para alcançar determinados objetivos propostos. Sem planejarmos nossos trabalhos não conseguiremos atingir nossas metas. Esse trabalho tem que ser compartilhado no âmbito escolar com professores, funcionários, direção, pais e alunos. No final de todo projeto deve haver uma avaliação de resultados para que ter uma visão se nossos objetivos foram alcançados." D, CB/4, 5/8 e 1/3.
- ⇒ Processo para organização, coordenação e avaliação de um trabalho, contendo metas para atingir objetivos propostos.
157. "Planejamento é a busca da organização de um trabalho organizado, traçando metas, objetivos que pretendemos alcançar no decorrer do ano letivo. Enquanto planejamos coletamos dados para elaboração de um plano de trabalho." V, nc.
- ⇒ Processo de busca da organização, traçando metas, objetivos que pretendemos alcançar no decorrer do ano letivo.
158. "É o momento que a 'comunidade escolar' pensa com responsabilidade sobre que objetivos quer atingir com os educandos, com a comunidade na qual a escola está inserida, tendo em vista e conhecendo as suas reais necessidades, as suas peculiaridades, as suas condições sócio-econômicas, os seus anseios, os seus ideais. O planejamento é um processo, é uma atitude crítica dos educadores diante do trabalho docente. É o ato e momento de pensar que escola queremos para a comunidade e que direcionamento tomar para atingir os objetivos. Supõe traçar metas conhecendo a comunidade na qual a escola está inserida e fazer o 'Projeto da Escola'." D, CB/4.
- ⇒ Processo (momento) em que a comunidade escolar pensa sobre os objetivos a atingir com os alunos; é uma atitude crítica dos educadores diante do trabalho docente; supõe pensar a escola que se quer, os objetivos a atingir e metas a traçar.
159. "Planejamento é a busca da Organização de um trabalho organizado. Com o planejamento o professor e a escola será bem organizada, tendo condições de identificar os problemas serão analisados em conjunto." V, nc.
- ⇒ Processo de busca da organização de um trabalho.
160. "É a previsão do que será realizado durante o ano letivo, com objetivo à atingir, visando a melhoria em um trabalho educacional." V, 5/8 e 1/3.
- ⇒ Processo de previsão do que será realizado durante o ano letivo, com objetivo a atingir.
161. "Planejamento é o ponto de partida de qualquer trabalho que desejamos realizar. Devemos planejar nosso trabalho tendo como ponto de partida a realidade da comunidade. Através do planejamento é que conseguiremos realizar aquilo que desejamos até chegarmos a uma consciência mais ampla e crítica do mundo." V, CB/4.
- ⇒ Planejamento é o ponto de partida de qualquer trabalho.
162. "Planejamento é a tomada de decisão no sentido de se alcançarem resultados positivos naquilo que está sendo colocado em execução. Em nível de unidade escolar se leva em conta a realidade da sua inserção no contexto social, econômico, intelectual, etc da comunidade. Estabelecidos os objetivos, viabilizam-se as estratégias para atingi-los através de metas a curto, médio e longo prazos. O planejamento a nível de unidade escolar deve ser flexível o suficiente para garantir a sua eficiência." D, CB/4.
- ⇒ Processo de tomada de decisão no sentido de se alcançarem resultados positivos, estabelecendo objetivos e estratégias para atingi-los através de metas.
163. "Planejamento escolar é aquilo que fazemos no início de cada ano letivo, para podermos nos orientar, sustentar, direcionar durante o ano letivo vigente. Nele colocamos nossos objetivos, metas, meios, desenvolvimentos, aspirações num âmbito geral a que almejamos alcançar na Unidade Escolar." D, CB/4 e 5/8.
- ⇒ Processo de elaboração de objetivos, metas, meios, desenvolvimento, aspirações num âmbito escolar; ele orienta, sustenta e direciona a atividade durante o ano letivo.
164. "Planejamento escolar são os planos que se referem a unidade escolar no sentido geral. Tanto no sentido pedagógico quanto em outros. Ou seja tudo o que vai ser feito no decorrer do ano na escola. Para o bom funcionamento da escola é necessário um bom planejamento." D, CB/4 e 5/8/
- ⇒ Produto: planejamento escolar são os planos que se referem à escola.



165. "Planejamento escolar é o plano de trabalho que fazemos no início de cada ano letivo, para que possamos nos apoiar, onde traçamos metas, o que queremos alcançar até o final do ano letivo com nossos alunos, com nossa comunidade." V, nc.

⇒ Planejamento é o plano de trabalho, onde traçamos metas e o que queremos alcançar com nossos alunos., com nossa comunidade.

166. "É um plano de trabalho onde, após feito um diagnóstico juntamente com toda equipe escolar (administrativo e docente), traçam-se metas para suprimimento das dificuldades. Todo trabalho deve ser coletivo para alcançar o objetivo maior: melhoria da qualidade de ensino." D, CB/4.

⇒ É um plano de trabalho, no qual traçam-se metas para suprimimento das dificuldades, com o objetivo maior: melhoria da qualidade do ensino.

167. "O planejamento escolar deve abranger todos os setores de uma unidade escolar e deve envolver todo o pessoal desde servente até o diretor e a comunidade. O planejamento é muito importante, por isso deve ser muito bem elaborado e utilizar todo esforço possível, bem como todo o recurso disponível para ser cumprido na sua totalidade. A participação de todos assegura um melhor desempenho do planejamento porque foi elaborado por todos." D, CB/4.

⇒ (descreve condições para o planejamento escolar, mas não diz o que ele seria)

168. "Planejamento deve ser um trabalho coletivo envolvendo todos aqueles que estão empenhados na melhoria da qualidade de ensino. É buscar pontos "positivos e negativos" para que juntos possamos planejar e chegar aos objetivos propostos dentro da Unidade Escolar." D, nc.

⇒ É um trabalho coletivo; busca pontos positivos e negativos...

169. "Planejar o que a escola vai desenvolver durante o ano, tanto na parte administrativa quanto na pedagógica, para eu com clareza possa atingir seus objetivos." D, CB/4.

⇒ Processo de prever o que a escola vai desenvolver durante o ano letivo, para atingir os seus objetivos.

170. "Planejamento é necessário, porque nada é feito sem planejar; deve ser um trabalho coletivo, envolvendo todos aqueles que estão empenhados na escola de acordo com sua realidade." ?, CB/4.

⇒ O planejamento é necessário e deve ser um trabalho coletivo.

171. "Planejamento é detectar a realidade e por em prática as ações, através de um plano de trabalho e obter resultados com a organização da equipe escolar. Embora, há interferências no decorrer do processo, que faz com que as ações percorram outros caminhos, dando resultados pouco satisfatórios." D, nc.

⇒ (sem sentido)

172. "Feito um diagnóstico claro da clientela em todos os aspectos, é analisado os problemas e em cima deles se faz um plano para ser trabalhado." D, nc.

⇒ Planejar é fazer um plano de trabalho.

173. "Planejamento a nível de escola é o projeto previamente desenvolvido pela Unidade Escolar contendo as diretrizes a serem tomadas para o cumprimento das metas a serem atingidas dentro de um período letivo." D, CB/4 e 5/8.

⇒ Processo contendo diretrizes, para cumprimento das metas a serem atingidas no ano letivo.

174. "Planejamento é colocar de maneira organizada e priorizando o que se pretende alcançar (objetivos) na U.E. a curto, médio e longo prazo. É importante antes de iniciar um planejamento fazer um diagnóstico da Unidade Escolar." V, nc.

⇒ Processo de priorização de objetivos.

175. "Planejamento: elaboração da proposta pedagógica para a U.E." D, nc.

⇒ Processo de elaboração da proposta pedagógica.

176. "No início do ano letivo, no calendário escolar contamos com 2 ou 3 dias para o planejamento. Neste momento os professores discutem sobre a importância e a necessidade de se fazer um planejamento para cada série, onde conste os conteúdos e objetivos próprios da série que estão lecionando. Durante estes dias aproveitam também para conhecer (no caso dos professores novos) e estudar a proposta curricular, que traz os conteúdos ou eixos temáticos que norteiam cada disciplina. Depois desse momento de estudo e discussão, os professores iniciam seu planejamento, ou seja, elaboram um plano que irá ser desenvolvido no decorrer

do ano letivo. Muitas vezes pode-se haver introdução no planejamento de conteúdos da série anterior, que não foram estudados pela classe (o que chamamos de "preenchimento de lacunas"). Assim, o planejamento se torna necessário, pois ele possibilita ao professor preparar e planejar suas aulas; e sendo ele flexível o professor pode introduzir no decorrer do ano assuntos ou fatos que estejam acontecendo no mundo. Sendo assim, o planejamento em nível de unidade escolar, assume seu significado e importância quando, de pois de elaborado, faz com que a escola e os professores assumam o compromisso de transmitir aos alunos conteúdos e conhecimentos próprios para o seu desenvolvimento como cidadão atuante na sociedade." D, nc.

⇒ (Refere-se a planejamento de ensino)

177. "Planejamento é um momento muito especial, onde serão detalhadas as atividades fundamentais da escola. O grupo de educadores deve construir referenciais comuns para garantir homogeneidade no tratamento de questões fundamentais. É o momento onde deve ser feito um amplo diagnóstico sobre os resultados que a escola vem obtendo. Analisar os dados de promoção, retenção e evasão. A equipe tem que analisar também a qualidade de serviço que vem prestando à sua clientela. E a avaliação? Refletir e discutir se ela está apontando caminhos para a superação de problemas de aprendizagem ou ela não passa de mera classificação e estigmatização. A recuperação. Será que ela é apenas formal, ou apresenta efetivo acompanhamento a grupos de alunos sobre dificuldades específicas de aprendizagem. Deste diagnóstico deve resultar a identificação de problemas existentes, suas possíveis causas e quais poderão ou devem ser solucionados. Realização de debates, discussões e seminários sobre publicação pertinentes, livros etc. Importante: convidar representantes dos pais, alunos, funcionários à participar, junto com a equipe escolar, do levantamento dos problemas e selecionar as prioridades para o ano letivo." D, nc.

⇒ Processo, a partir do diagnóstico, de levantamento dos problemas e seleção de prioridades para o ano letivo.

178. "1- Definir a proposta Pedagógica da Escola. 2- Diagnosticar as condições que norteiam a realidade escolar, nos aspectos físicos e sociais. 3- Propor os projetos ou ações para alcançar as metas desejadas. 4- Considerar a avaliação uma Constante, para se necessário, redirecionar estas ações." D, nc.

⇒ Processo de definição da proposta pedagógica, com proposta de projetos e ações para alcançar as metas desejadas.

179. "I- Planejamento são pressupostos básicos para um eficiente processo pedagógico, como: 1) O papel da comunidade para o êxito dos projetos. 2) A unidade de ação do corpo docente para um trabalho produtivo. 3) A ação comum de tudo que se refere aos alunos. 4) Ação comum nas avaliações. 5) O acompanhamento da aprendizagem e o papel da direção e supervisão. II- A participação da direção e supervisão no planejamento é fundamental, porque cabe à direção principalmente estabelecer diretrizes gerais, resultantes da ampla discussão com o pessoal de apoio, com a equipe técnica e docente. Essa discussão refletirá sempre a Proposta Educacional que se quer implantar e desenvolver." D, nc.

⇒ Processo de estabelecimento de pressupostos básicos para a eficiência do processo pedagógico – elaboração de diretrizes gerais.

180. "Planejar é traçar as diretrizes educacionais básicas juntamente com todos os envolvidos na Educação buscando sempre a qualidade do Ensino, com levantamento dos problemas que a Escola enfrenta e as propostas de soluções para tais problemas." D, nc.

⇒ Processo para traçar diretrizes educacionais, buscando a qualidade do ensino, com levantamento dos problemas, com propostas de solução.

181. "Planejar em nível de Unidade Escolar é discutir coletivamente a realidade da Escola. A equipe escolar deverá levantar as principais dificuldades e propor soluções para resolvê-las. Nos pontos de estrangulamentos encontrados elaborar Diretrizes e Metas para solucioná-los, bem como propor objetivos para alcançar os fins desejados. Avaliar, periodicamente, acompanhando e controlando este processo e caso haja dificuldades nos rumos estabelecidos, replanejar as ações." D, CB/4.

⇒ Processo de discussão da realidade escolar; levantamento das dificuldades com propostas de solução, mediante elaboração de diretrizes, metas e objetivos para alcançá-los.

182. "É a construção de um projeto pedagógico com um trabalho participativo e coletivo para atender as necessidades da clientela escolar e a comunidade." D, nc.
 ⇨ Processo de construção do projeto pedagógico.
183. "Elaboração da proposta pedagógica." D, nc.
 ⇨ Processo de elaboração da proposta pedagógica.
184. "No planejamento é a hora de mudar a estrutura da escola para que ela tenha progresso. É a hora de corrigir os rumos, falhas, reajustar as propostas ou até mesmo complementá-las, tudo isto com toda a equipe escolar. (pais, alunos, professores, funcionários), partindo sempre de um diagnóstico clientela escolar. Para mim o planejamento é a parte mais importante para um bom funcionamento da escola." nc, CB/4.
 ⇨ Processo de correção de rumos e falhas, de reajuste, a partir do diagnóstico, para que a escola tenha progresso.
185. "Sendo o diretor líder, em primeiro lugar deverá estar convicto das necessidades de mudanças para iniciar com sucesso o planejamento. Conhecedor da realidade da sua U.E. poderá organizá-la em todos os aspectos de maneira satisfatória." V, nc.
 ⇨ (não responde à pergunta).
186. "Estudo das mudanças em legislação. Planejar o seu trabalho pedagógico (Planos de Ensino). Trabalhar coletivamente a proposta pedagógica da U.E. Tomada de decisões de problemas apreendidos na U.E. nos anos anteriores. Projeto de trabalho para trabalho em 1998." D, 5/8 e 2G.
 ⇨ Processo de planejar o trabalho pedagógico, com tomada de decisões, para o ano letivo.
187. "Junto ao corpo docente, APM, Conselho de Escola uma reflexão das ações do ano anterior, chegar ao diagnóstico da Escola, comunidade para podermos estabelecer ações e metas para 98." D, nc.
 ⇨ Processo de estabelecimento de ações e metas.
188. "Planejamento é o momento mais importante de reflexão na EU. É o repensar o ano anterior, o que deu certo-melhorar, o que não deu-dispensar. É o momento de fazer levantamento e diagnóstico da clientela, levantar o que queremos. Traçar metas, projetos, enfocando diversos problemas como por exemplo: Avaliação, Sala Ambiente, Atitudes e valores, Interdisciplinaridade etc...No planejamento traçarmos todas as diretrizes de como queremos que funcione nossa escola durante todo o ano letivo. Nesse momento participa toda a comunidade da escola como Conselho de Escola, A.P.M., e Grêmios, bem como a comunidade fora da escola, colocando suas expectativas. Nosso trabalho durante o ano será pautado levando em consideração todas essas expectativas." D, 5/8 e 2G.
 ⇨ Processo para traçar metas, projetos e diretrizes, enfocando diversos problemas, em relação ao ano letivo..
189. "Identificar a realidade da clientela da EU, levando em consideração os pontos positivos e negativos do ano anterior e elaborar metas, diretrizes e objetivos a serem alcançados através de um trabalho coletivo dos docentes. D, nc.
 ⇨ Processo de elaboração de metas, diretrizes e objetivos a serem alcançados.
190. "É um estudo em conjunto, envolvendo Corpo Docente, Funcionários, Comunidade e Entidades Escolares, para o estabelecimento de procedimentos a serem seguidos, identificando obstáculos e diante disso estabelecer normas, metas e ações para se conseguir um Planejamento com clareza de objetivos chegando assim a uma Escola com qualidade de ensino." D, nc.
 ⇨ Processo de elaboração de procedimentos a serem seguidos, normas, metas e ações, com clareza de objetivos.
191. "É uma análise dos objetivos não alcançados pela Unidade Escolar juntamente com a APM, conselho de Escola, Professores e Funcionários e diante disso, um estabelecimento de normas, identificação de obstáculos e levantamento de valores e atitudes, metas e ações, para que a partir daí através de um novo planejamento se consiga a melhoria da qualidade do ensino." V, nc.
 ⇨ Processo de estabelecimento de normas, levantamento de valores e atitudes, metas e ações, visando a melhorias da qualidade do ensino.

192. "Elaboração da proposta pedagógica da escola". D, nc.
 ⇨ Processo de elaboração da proposta pedagógica da escola.
193. "É o momento em que todos os envolvidos na Unidade Escolar devem se reunir a fim de fazer um diagnóstico da clientela, analisar os resultados obtidos no ano anterior e baseado nos problemas e dificuldades levantadas, planejar o trabalho para o novo ano." V, nc.
 ⇨ Processo de elaboração de trabalho para o ano letivo, a partir do diagnóstico.
194. "Reunião coletiva (todos os membros da EU e + comunidade) para traçar metas e objetivos, através de resultados ou dados obtidos através de diagnóstico de clientela escolar, suas defazagens, resultados obtidos nos anos anteriores (ilegível) para alcançar objetivos propostos e consequentemente melhoria da qualidade do ensino." D, CB/4.
 ⇨ Reunião para traçar metas e objetivos (a partir do diagnóstico), visando alcançar estes últimos.
195. "Planejamento é o momento em que toda a equipe escolar se reúne para fazer: - diagnóstico da realidade escolar – levantamento de dados e traçar metas aos problemas surgidos no ano anterior – elaborara junto com a direção a proposta pedagógica da escola – leitura e análise das propostas educacionais." nc, nc.
 ⇨ Processo de traçar metas e elaborar a proposta pedagógica da escola.
196. "O planejamento é muito importante para um bom trabalho. É o momento de reflexão e de analisar tudo que não deu certo e traçar metas e diretrizes, isso junto com todos os envolvidos nesse trabalho." V, 5/8 e 2G.
 ⇨ Processo para traçar metas e diretrizes e a proposta educacional.
197. "É o momento em que a Direção, professores e funcionários se reúnem para discutir e analisar os pontos positivos e os pontos negativos durante o ano anterior e planejar as metas para a solução dos problemas surgidos no ano anterior, leitura e análise das propostas educacionais e estudos para elaboração da proposta educacional." D, nc.
 ⇨ Processo para traçar as metas para a solução dos problemas detectados e elaboração da proposta pedagógica.
198. "É um processo único e constante no qual se faz uma reflexão sobre objetivos, conteúdos e estratégias para alcançar determinadas metas educacionais, com a principal finalidade de promover melhorias, tanto no processo como no produto." V, nc.
 ⇨ Processo de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e estratégias para alcançar determinadas metas.
199. "Visto que ninguém pode realizar um trabalho sem um objetivo a atingir, para isso será necessário planejar. Planejamento escolar é planejar tudo aquilo vai ser trabalhado no decorrer de uma aula, de um bimestre ou do ano. E para que o trabalho seja bem executado e seus objetivos atingidos, as metas e ações devem ser compromisso de todos os membros da U.E. A proposta de trabalho para esse ano foram: - Melhoria na qualidade do ensino – Diminuição da evasão/repetência – Comunidade na Escola e Democracia nas relações escolares." D, nc.
 ⇨ Processo que consiste em planejar tudo aquilo que vai ser trabalhado no ano, bimestre ou aula; atingir os objetivos, metas e ações deve ser compromisso de todos.
200. "Planejamento é o resultado de um trabalho onde se diagnostica o nível de conhecimento do alunado para a partir daí retomar os conteúdos." nc, nc.
 ⇨ (sem sentido).
201. "Planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, tendo por base conhecimentos que dêem suporte objetivo à ação. É a sistematização de trabalho do professor, planejando os acontecimentos que irão ocorrer em sala de aula, evitando-se a improvisação e a rotina. Pode ser anual, semestral ou bimestral (tendo-se o cuidado para não fragmentar o trabalho). Para elaborar um planejamento o professor deverá fazer pesquisas, deve ser muito bem planejado. De início pode ser mais trabalhoso, mas depois torna-se compensador, facilitando seu trabalho no decorrer do ano. Como o planejamento é um processo contínuo devemos levar em conta a realidade onde está sendo aplicado, podendo ser flexível, com alterações após alguns processo de reflexão, pois no início do ano não é possível defini-lo nos mínimos detalhes. Há necessidade de se fazer o planejamento como um todo, como ponto de referência do processo, como um elemento norteador, que será

detalhado, complementado ou modificado no decorrer do ano. O planejamento deverá estar sempre em mãos do professor para que haja uma articulação com a prática pedagógica. O planejamento deverá ser elaborado depois dos primeiros contatos com a classe, fazendo-se uma análise da realidade com: - Os objetivos gerais da escola, buscando esses objetivos no Projeto da Escola (quando tiver) - Objetivos Gerais, buscado nas Propostas Curriculares - Objetivos específicos - explicitação dos objetivos para aquele período de trabalho - Proposta Geral Metodológica - caminho geral que o professor pretende seguir - Proposta de Avaliação - apresentar o processo de avaliação a ser utilizado no decorrer do ano, explicitando, o que, como, para que avaliar - Bibliografia - relação dos livros, textos, etc. - Integração com outras disciplinas - Integração com atividades extra-classe - Normas estabelecidas (elaborada em classe) - Observação - anotação do professor, suas reflexões, atividades, o que deu certo ou não, suas hipóteses. Características de um Planejamento: continuidade, organicidade e clareza, flexibilidade, objetividade e realismo." D, CB/4.

⇒ Processo de ordenação da ação tendo em vista os fins desejados, tendo por base conhecimentos que dêem suporte objetivo à ação (descreve o plano de ensino)..

202."Planejamento são ações pré-estabelecidas. O planejamento deve ser elaborado a partir de um diagnóstico preciso da realidade local de trabalho, fazendo um levantamento do desempenho de cada aluno e priorizar as questões a serem enfrentadas, para poder dar ampliação e aprofundamento dos conteúdos curriculares e vivência de experiências e situações que contribuam para uma aprendizagem significativas de seus alunos." D, nc.

⇒ Produto: planejamento são ações pré-estabelecidas; decorrer do diagnóstico.

203."Planejamento são ações que devemos realizar através de um diagnóstico da realidade escolar. através de discussão, debates, estudos definir estratégias que irão dar ações aos nossos planos e projetos, ou melhor, aos nossos objetivos." D, nc.

⇒ Processo de elaboração de ações que devemos realizar através de um diagnóstico da realidade escolar.

204."Em anexo = "Planejando o Planejamento". [Trata-se de calendário de reuniões de atividades]. D, nc.

⇒ Trata de calendário de reuniões de atividades.

205."A primeira questão que nos vem a mente, ao tratarmos do planejamento, é a que se refere ao compromisso. Nenhum planejamento terá validade, se os envolvidos não se propuseram a cumpri-lo integralmente. Mas esse cumprimento somente será possível por-meio de um "acompanhamento e cobrança". Entenda-se o termo "acompanhamento e cobrança", no seu sentido educacional, o de detectar problemas para resolvê-los pelo diálogo honesto e democrático. Assim a primeira tarefa do corpo diretivo, em discussão com todos (professores, funcionários, alunos, comunidade, pessoal da DE, etc...) será encontrar mecanismos que garantam o cumprimento de tudo aquilo, que todos se comprometam realizar. A participação da direção no planejamento, nos parece insubstituível. Embora, ela deva delegar responsabilidades nas várias etapas da organização da escola, cabe à direção estabelecer diretrizes gerais, resultantes da ampla discussão com o pessoal de apoio, com a equipe técnica e docente. Essa discussão refletirá sempre a "Proposta Educacional" que se quer implantar e desenvolver. É preciso estimular os professores a buscarem metodologias capazes de motivar o alunado, levando-os a refletir, permanentemente, sobre os conteúdos. Orientar o aluno a produzir uma documentação coerente com a que aprendeu é a obrigação de qualquer educador. É tbém obrigação da escola proporcionar ao alunado um mínimo de auto-organização demonstrado por uma documentação que reflita a eficiência/aprendizagem. A participação da direção junto com o pessoal administrativo, docente e também com o empenho de todos os setores da sociedade, é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Estes são alguns aspectos e haveria outros, sobre os quais será sempre importante a opinião da direção da escola, no contexto do planejamento." V, CB/4.

⇒ Processo de organização da escola, sob a liderança do diretor a quem cabe dar as diretrizes e orientações gerais.

206. "Planejamento é um processo onde o educador prevê e organiza a sua ação, de maneira que esta não seja improvisada. Se constitui como um orientador das ações que serão realizadas pelo professor. O planejamento do trabalho escolar deve se dar através da reflexão coletiva, deve ser um meio para se compartilhar opiniões, trocar experiências e através desse processo se construir o projeto da Escola." V, nc.
- ⇒ Processo de previsão e organização da ação, através da reflexão coletiva, como meio de se construir o projeto da escola.
207. "O planejamento é a discussão que se faz sobre a Escola que se tem, quais as condições concretas para trabalhar dentro daquela realidade, o que vai nortear o trabalho pedagógico para se chegar às metas traçadas. Para tanto, é importante a participação de todos, de forma que cada um contribua com suas experiências e à partir daí surja um comprometimento de cada parte envolvida." V, nc.
- ⇒ Processo de discussão sobre a escola que se tem, para se alcançar as metas traçadas.
208. "É um processo fundamental em uma organização. Podemos dizer que planejar significa pensar na ação de forma a evitar a improvisação. Nesse processo participa toda a equipe escolar e para que ele adquira o seu significado é preciso considerar: - proposta educacional – identidade de cada escola – o plano de curso – em relação à clientela – importância da organização interna da escola. D, Cb/4.
- ⇒ Processo que significa pensar na ação de forma a evitar a improvisação na organização interna da escola.
209. "Planejamento é o momento que a equipe escolar se dispõe a discutir e elaborações e projetos, que serão desenvolvidos no presente ano letivo. Sendo este um momento importantíssimo de reflexão coletiva, que antecede o Plano propriamente dito." D, nc.
- ⇒ Processo de discussão e elaboração de projetos, que serão desenvolvidos no ano letivo.
210. "Englobando todas as dificuldades da escola, com toda a equipe escolar, para então apontar as soluções a médio e longo prazo. Replanejamento sempre que necessário nas HTPCs e reuniões técnicas, administrativas e pedagógicas." D, 5/8.
- ⇒ Processo para apontar soluções para as dificuldades da escola.
211. "O planejamento e o replanejamento são os momentos mais importantes no processo ensino-aprendizagem. Constitui um momento de reflexão, análise crítica sobre o que a Escola, vem fazendo ou no que deveria melhorar ou como aperfeiçoar os objetivos atingidos. No planejamento, com a Equipe Escolar é que verifica-se em que as mudanças são possíveis. Momento exato de se ter humildade, identificar os problemas, falhas e erros, que desviaram o planejador anterior e ter o firme propósito de corrigi-los e evitar que se repitam. Muito importante também é verificar se programas, projetos e ação, digo planos de ação, estão sendo bem desenvolvidos." D, nc.
- ⇒ Processo de análise crítica da escola, para identificação e correção de problemas e falhas.
212. "Planejar em nível de Unidade Escolar é discutir coletivamente a realidade da Escola. A equipe escolar deverá levantar as principais dificuldades e propor soluções para resolvê-las. Nos pontos de estrangulamento encontrados, elaborar diretrizes e metas para solucioná-los, bem como propor objetivos para alcançar os fins desejados. Avaliar, periodicamente, acompanhando e controlando este processo e caso haja dificuldades nos rumos estabelecidos, replanejar as ações." D, CB/4.
- ⇒ Processo de discussão da realidade escolar, para levantar dificuldades e propor solução para resolvê-las, bem como propor objetivos para alcançar os fins desejados.
213. "Planejamento é um processo de reflexão, buscando os problemas de forma radical, com a participação de todos. Planejar é uma atividade intencional pelo qual se projetam e se estabelecem meios para atingi-los. É preciso ter em mente com qual realidade vamos trabalhar, quais os problemas existentes, e definir ações que deverão ser desenvolvidas no correr do processo, tentando definir meios eficientes para se obter os resultados desejados." D, nc.
- ⇒ Processo de reflexão, pelo qual se projetam e se estabelecem os meios para atingir os resultados desejados.

- 214."Planejar nas escolas em geral, tem sido um modo de operacionalizar o uso de recursos materiais, financeiro, humanos, didáticos. É a previsão de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem atividades docentes e discentes. É o processo de tomada de decisões bem informadas que visam a racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em, consequência, maior produtividade. Em suma a atividade de planejar a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola." D, nc.
- ⇒ Processo de operacionalização do uso de recursos, de previsão de todas as etapas do trabalho escolar, de tomada de decisões, visando a racionalização e maior produtividade.
- 215."Planejamento é o trabalho de preparação de projetos, roteiros, técnicas e métodos das ações futuras, criando uma cultura de estudo e reflexão que possa produzir recursos e estratégias que respeita a identidade da escola e de sua clientela, assim como a sua organização interna, evitando-se a improvisação; enfim, "Planejamento é uma pré-visão das ações futuras." D, CB/4, 5/8, 2G.
- ⇒ Processo para preparação de projetos, roteiros, técnicas e métodos das ações futuras, visando a produção de recursos e estratégias, bem como a organização da escola; é uma pré-visão das ações futuras.
- 216."Estabelecimento de regras, objetivos que possam ser seguidos para haver um bom desempenho dos docentes, alunos e funcionários dentro da unidade escolar, para que as metas desejadas sejam alcançadas tendo como ponto central o desenvolvimento integral do indivíduo." V, nc.
- ⇒ Processo de estabelecimento de regras e objetivos que possam ser seguidos, para o bom desempenho dentro da unidade escolar e alcance das metas desejadas
- 217."É a priorização dos objetivos a serem alcançados e o estabelecimento das ações necessárias para que se alcance estes objetivos." D, nc.
- ⇒ Processo de priorização dos objetivos e das ações necessárias para alcançá-los.
- 218."O planejamento deve ser elaborado após reflexões com a participação de pais, coordenadores, professores e direção, (levando a) tornando a escola um espaço destinado ao crescimento intelectual, ético e profissional de seus alunos, onde todos devem ser estimulados à discussão, ao estudo e à pesquisa, abrindo ao educando a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. Deve haver também um engajamento do pessoal do QAE e QSE para que todas as metas sejam atingidas. Todos os envolvidos neste processo devem estar comprometidos a reformular-se e adaptarem-se para que o planejamento seja bem sucedido ou, se necessário, redirecionado." D, CB/4.
- ⇒ Processo de reflexão/discussão/pesquisa/estudo no espaço escolar, visando o crescimento de todos e ensinando aos alunos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade.
- 219."É definir e estabelecer "ações" mediatas e imediatas que propiciarão o desenvolvimento pleno e satisfatório de todas as metas à serem atingidas para se alcançar um objetivo final." V, nc.
- ⇒ Processo de definição e estabelecimento de ações para alcançar as metas e o objetivo final.
- 220."Planejar, é buscar ações para por em prática o trabalho pedagógico da Unidade Escolar. Ações essas que envolvam toda Equipe Escolar, e que dê oportunidade para todos se expressarem e desenvolverem o processo ensino-aprendizagem. Deverá ter como objetivo, um resultado positivo na aprendizagem e no envolvimento do coletivo da Escola." D, nc.
- ⇒ Processo de definição de ações para a realização do trabalho pedagógico da escola, tendo por objetivo resultado positivo na aprendizagem e envolvimento do coletivo da escola..
- 221."É a análise e definição dos objetivos pedagógicos gerais e específicos para o ano letivo (plano escolar). É o momento de: Estabelecer metas a serem alcançadas e determina as ações para o cumprimento delas; Determinar os conteúdos programáticos, objetivos, metodologia, critérios de avaliação (plano de ensino); Organizar projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo visando a interdisciplinaridade e o cumprimento dos objetivos estipulados no plano escolar." D, nc.
- ⇒ Processo para definição dos objetivos gerais e específicos para o ano letivo, metas, ações, conteúdos, metodologia, avaliação e projetos para a interdisciplinaridade.



222. "Momento em que a equipe escolar analisa e define objetivos pedagógicos gerais e específicos para o ano letivo (plano escolar). Estabelecer metas a serem alcançadas e determinar as ações a serem desenvolvidas para o cumprimento eficaz das mesmas. Determinar os conteúdos programáticos, objetivos, metodologia, critérios de avaliação (plano de ensino). Organizar projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo visando a interdisciplinaridade e o cumprimento dos objetivos estipulados no plano escolar." V, 2G.
- ⇒ Processo para definição dos objetivos gerais e específicos para o ano letivo, metas, ações, conteúdos, metodologia, avaliação e projetos para a interdisciplinaridade (repete o n.º 221)
223. "Planejamento é o processo mental de levantamento dos problemas- necessidades e prioridades identificados pela equipe escolar, através do qual estabelecemos metas, objetivos a serem atingidos por meio de ações previstas e provisões de recursos (materiais, humanos, financeiro etc)." D, 2G.
- ⇒ Processo (mental) de levantamento de problemas, estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados por meio de ações previstas e provisões de recursos.
224. "O planejamento é um momento essencial para que a Equipe Escolar redirecione seu trabalho em prol do Educando. A partir do questionamento: Que Escola temos? Que Escola queremos? Há toda uma reflexão no sentido de envolver a Equipe Escolar na direção de atingirmos os objetivos educacionais – Escola – Família – Comunidade." D, CB/4.
- ⇒ Processo de redirecionamento do trabalho escolar em prol do aluno, a partir de questionamentos sobre a escola, visando alcançar os objetivos educacionais.
225. "Planejamento – um momento de reflexão sobre o que a escola, como um todo, vem fazendo, o que deveria fazer para melhorar seu desempenho ou, até mesmo, para aperfeiçoá-lo, visando atingir tanto os problemas, quanto a superar os objetivos já conseguido". D, CB/4.
- ⇒ Processo de reflexão sobre a escola, para a melhoria/aperfeiçoamento de seu desempenho, mediante a superação de problemas e alcance objetivos.
226. "Planejar é direcionar as ações que serão exercidas no correr de um ano letivo." D, CB/4.
- ⇒ Processo de direcionamento das ações a serem realizadas no decorrer do ano letivo.
227. "Planejamento é um plano no qual traçamos as metas e objetivos que se busca num determinado período". V, nc.
- ⇒ Processo para traçar metas e objetivos para um determinado período.
228. "O planejamento é um meio para se programar as ações, mas também é um momento de pesquisa e reflexão". D, nc.
- ⇒ Processo (momento de pesquisa e reflexão) para se programar as ações
229. "Não tenho dúvidas de que o trabalho em uma escola, em uma sala de aula, só poderá se beneficiar se for muito bem planejado o que será feito, o que será dado, durante o ano em conjunto com a comunidade escolar. A seriedade do planejamento como forma de facilitar a aprendizagem é muito importante pois ele busca eficiência através de um conjunto de atividades bem estudados e adaptados às diferentes faixas etárias na U.E., adequado a realidade do aluno e ao conteúdo a se estudado." D, CB/4.
- ⇒ Processo de busca da eficiência da aprendizagem através de um conjunto de atividades adequado ao aluno e ao conteúdo a ser estudado.
230. "É planejar (organizar) as atividades da EU sob todos os aspectos (pedagógico, físico, sócio-econômico, ...)." V, nc.
- ⇒ Processo de organização das atividades da escola sob todos os aspectos.

ANEXO 2

“O que é planejamento escolar?” (no nível de unidade escolar) 1996-98

Respostas de 230 diretores de escola pública estadual

Legenda: D – Diretor de Escola ou V – Vice-Diretor no exercício de direção
Escolas com classes de (nc = não citado)

CB/4	1ª a 4ª séries	CB/8	1ª a 8ª séries
5/8	5ª a 8ª séries	2G	2º Grau

⇒ indica a síntese que fizemos da idéia de planejamento contida na resposta.

Planejamento escolar, segundo 230 diretores de escola pública estadual (SP), pode ser entendido conforme as categorias abaixo especificadas.

Categorização: idéias de planejamento escolar

1. Dimensão política, indicativa de finalidades

1.1 Algumas idéias

- 087.⇒ Processo norteador das atividades da escola, na direção do homem e cidadão que se quer formar.
- 133.⇒ Processo de elaboração de objetivos e metas a alcançar, na busca de educação de qualidade, que satisfaça a clientela, visando o aperfeiçoamento do ser humano (cidadania e realização pessoal).
- 011.⇒ Processo de organizar e planejar atividades escolares; de acordo com sua visão de mundo, perspectivas para o futuro, clientela e outros meios.
- 092.⇒ Processo de construção do projeto político-pedagógico, definidor do tipo de escola.

2. Dimensão pedagógica, indicativa de meios

2.1 – Formular (ou alcançar) diretrizes, metas e objetivos

- 006.⇒ Processo de estabelecimento de metas, para ordenação/elaboração do trabalho educativo.
- 016.⇒ Processo para traçar/elaborar metas, objetivos.
- 022.⇒ Processo de definir metas a serem seguidas pela equipe escolar, com vistas a clareza do projeto escolar.
- 028.⇒ Processo para traçar/elaborar metas, para facilitar o trabalho educativo.
- 031.⇒ Processo (reflexão) para estabelecer um conjunto de ações, objetivos e metas, para atender a sociedade.
- 034.⇒ Processo de elaboração de diretrizes e metas, de acordo com a realidade.
- 035.⇒ Produto: conjunto de elementos (idéias, metas, objetivos) que irão nortear os trabalhos escolares.
- 043.⇒ Processo para traçar metas e desenvolver ações para alcançar objetivos.
- 049.⇒ Processo para estabelecer metas e objetivos, a partir de diagnóstico.
- 050.⇒ Processo para traçar/elaborar objetivos, metas e ações, para direcionar a atividade escolar.
- 053.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes a serem trabalhadas.
- 055.⇒ Processo para traçar/elaborar as diretrizes que nortearão o trabalho escolar.
- 057.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, para um determinado período.
- 058.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes.
- 060.⇒ Processo para traçar/elaborar metas.
- 061.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, para um conjunto de ações.
- 064.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, definir metas, para nortear as ações.
- 066.⇒ Processo para traçar/elaborar metas, objetivos, a serem trabalhados.
- 067.⇒ Processo de elaboração de metas e diretrizes, norteadores da ação.



- 068.⇒ Processo de elaboração de diretrizes, metas e objetivos.
- 069.⇒ Processo de traçar/elaborar diretrizes, metas, conforme reais possibilidades.
- 071.⇒ Processo para traçar/elaborar metas, objetivos e proposta educacional, para a atividade educativa.
- 076.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes, objetivos para o processo educacional.
- 080.⇒ Processo para traçar/elaborar diretrizes e metas, para a escola.
- 086.⇒ Processo para traçar as metas, os objetivos e as estratégias para o decorrer do ano.
- 091.⇒ Processo para traçar/elaborar as metas e objetivos a serem alcançados.
- 100.⇒ Produto: conjunto de normas, estratégias, diretrizes que norteiam o trabalho escolar.
- 101.⇒ Processo para tratar dos objetivos e metas para o ano letivo, para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
- 104.⇒ Processo para traçar/elaborar metas a serem desenvolvidas durante o ano.
- 105.⇒ Processo para traçar os objetivos essenciais para o processo ensino-aprendizagem, a partir da realidade.
- 106.⇒ Processo para traçar as metas e objetivos, para alcançar o fim desejado.
- 107.⇒ Processo para traçar/elaborar metas, para atingir objetivos desejados.
- 116.⇒ Processo de definição de todos os objetivos necessários, desenvolvidos através de conteúdos.
- 117.⇒ Processo que estabelece os caminhos e objetivos a atingir, garantindo procedimentos e tomadas de decisão.
- 128.⇒ Processo para propor metas e objetivos a alcançar. Planejamento é documento.
- 130.⇒ Processo de estabelecer objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados, à vista de metas, visando a clientela.
- 131.⇒ Processo de acordo com os objetivos desejados.
- 137.⇒ Processo para traçar metas para oito anos letivos, partindo da identidade cultural do aluno.
- 138.⇒ Processo (reflexão) para analisar as metas do ano anterior e verificar o que não foi possível desenvolver.
- 139.⇒ Processo (momento de reflexão) no qual se discutem as metas e as ações desenvolvidas no ano.
- 140.⇒ Processo de seleção das metas a serem atingidas ao longo do ano letivo.
- 141.⇒ Processo de elaboração conjunta, tendo como meta atingir as propostas sugeridas.
- 142.⇒ Processar de elaboração de objetivos a serem atingidos, traçando metas (ter ideal).
- 143.⇒ Processo (reflexão) para estabelecer metas e ações a serem desenvolvidas; priorizar necessidades e problemas desafiadores.
- 144.⇒ Processo para organizar prioridades e objetivos a serem alcançados num período.
- 147.⇒ Processo de elaboração de metas de trabalho a serem desenvolvidas num período, levando em conta objetivos a serem alcançados e conteúdos desenvolvidos.
- 148.⇒ Produto: documento elaborado pelos membros da escola, para nortear com precisão, durante ao ano, o desenvolvimento dos objetivos propostos.
- 150.⇒ Processo de estabelecimento de objetivos, diretrizes e metas a serem atingidos num período estipulado.
- 152.⇒ Processo (envolvendo a escola, DE e comunidade) para definição de metas para o bom desenvolvimento de um ano letivo e bom direcionamento da escola.
- 153.⇒ Processo para estabelecer metas de ensino, para serem desenvolvidas durante o ano letivo, e um conjunto de rotinas diárias e normas de conduta.
- 154.⇒ Processo para traçar diretrizes e metas para a escola organizar e desenvolver um trabalho coerente, com objetivos claros,
- 157.⇒ Processo de busca da organização, traçando metas, objetivos que pretendemos alcançar no decorrer do ano letivo.
- 158.⇒ Processo (momento) em que a comunidade escolar pensa sobre os objetivos a atingir com os alunos; é uma atitude crítica dos educadores diante do trabalho docente; supõe pensar a escola que se quer, os objetivos a atingir e metas a traçar.



- 162.⇒ Processo de tomada de decisão no sentido de se alcançarem resultados positivos, estabelecendo objetivos e estratégias para atingi-los através de metas.
- 163.⇒ Processo de elaboração de objetivos, metas, meios, desenvolvimento, aspirações num âmbito escolar; ele orienta, sustenta e direciona a atividade durante o ano letivo.
- 165.⇒ Planejamento é o plano de trabalho, onde traçamos metas e o que queremos alcançar com nossos alunos., com nossa comunidade.
- 166.⇒ É um plano de trabalho, no qual traçam-se metas para suprimimento das dificuldades, com o objetivo maior: melhoria da qualidade do ensino.
- 173.⇒ Processo contendo diretrizes, para cumprimento das metas a serem atingidas no ano letivo.
- 174.⇒ Processo de priorização de objetivos.
- 179.⇒ Processo de estabelecimento de pressupostos básicos para a eficiência do processo pedagógico – elaboração de diretrizes gerais.
- 180.⇒ Processo para traçar diretrizes educacionais, buscando a qualidade do ensino, com levantamento dos problemas, com propostas de solução.
- 181.⇒ Processo de discussão da realidade escolar; levantamento das dificuldades com propostas de solução, mediante elaboração de diretrizes, metas e objetivos para alcançá-los.
- 187.⇒ Processo de estabelecimento de ações e metas.
- 188.⇒ Processo para traçar metas, projetos e diretrizes, enfocando diversos problemas, em relação ao ano letivo..
- 189.⇒ Processo de elaboração de metas, diretrizes e objetivos a serem alcançados.
- 190.⇒ Processo de elaboração de procedimentos a serem seguidos, normas, metas e ações, com clareza de objetivos.
- 191.⇒ Processo de estabelecimento de normas, levantamento de valores e atitudes, metas e ações, visando a melhorias da qualidade do ensino.
- 194.⇒ Reunião para traçar metas e objetivos (a partir do diagnóstico), visando alcançar estes últimos.
- 198.⇒ Processo de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e estratégias para alcançar determinadas metas.
- 212.⇒ Processo de discussão da realidade escolar, para levantar dificuldades e propor solução para resolvê-las, bem como propor objetivos para alcançar os fins desejados.
- 216.⇒ Processo de estabelecimento de regras e objetivos que possam ser seguidos, para o bom desempenho dentro da unidade escolar e alcance das metas desejadas
- 217.⇒ Processo de priorização dos objetivos e das ações necessárias para alcançá-los.
- 221.⇒ Processo para definição dos objetivos gerais e específicos para o ano letivo, metas, ações, conteúdos, metodologia, avaliação e projetos para a interdisciplinaridade.
- 222.⇒ Processo para definição dos objetivos gerais e específicos para o ano letivo, metas, ações, conteúdos, metodologia, avaliação e projetos para a interdisciplinaridade (repete o n.º 221)
- 223.⇒ Processo (mental) de levantamento de problemas, estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados por meio de ações previstas e provisões de recursos.
- 227.⇒ Processo para traçar metas e objetivos para um determinado período.

2.2 – Planejar para o ano letivo

- 007.⇒ Processo de definição, de projeção do trabalho anual da escola.
- 010.⇒ Processo de organização e decisão do ano letivo, no processo ensino-aprendizagem.
- 013.⇒ Processo que contém tudo que a escola realizará no ano letivo.
- 014.⇒ Processo de reflexão coletiva sobre o trabalho durante o ano letivo.
- 015.⇒ Processo de elaboração das ações e objetivos a alcançar no ano letivo.
- 019.⇒ Processo de elaboração das ações e objetivos a alcançar no ano letivo.
- 037.⇒ Processo para traçar as diretrizes, as metas, a proposta para o ano letivo.
- 039.⇒ Processo de organização do ano letivo, determinando objetivos a alcançar e problemas.
- 040.⇒ Produto de reflexão: é um roteiro das atividades e normas para o ano letivo.
- 042.⇒ Processo de direcionamento das atividades a serem desenvolvidas no ano letivo.



045. ⇨ Processo (reflexão) de elaboração das atividades a serem desenvolvidas no ano letivo.
046. ⇨ Processo de planejar para o ano letivo.
048. ⇨ Processo de elaboração de atividades e estratégias norteadoras do trabalho anual.
052. ⇨ Processo de direcionamento, envolvendo objetivos, metas e atividades para o ano letivo.
062. ⇨ Processo de pensar a escola e suas atividades para o ano letivo.
065. ⇨ Processo de elaboração de instrumento de trabalho para o ano letivo, observando diretrizes de ordem superior.
070. ⇨ Processo de previsão das atividades a serem realizadas durante o ano.
073. ⇨ Processo de delimitação das ações para o do ano letivo, a partir de metas.
074. ⇨ Processo de reflexão sobre o trabalhos a serem desenvolvidos durante o ano letivo.
078. ⇨ Processo para traçar as diretrizes que irão nortear o trabalho anual da escola.
081. ⇨ Processo para traçar as diretrizes para nortear o trabalho anual da escola.
082. ⇨ Processo de organização do trabalho a ser realizado no ano, para alcançar os objetivos.
084. ⇨ Processo para traçar as metas e objetivos para o ano letivo, a partir da realidade escolar,
085. ⇨ Processo para traçar a proposta pedagógica anual da escola; a filosofia norteará os trabalhos, subsidiada pelos problemas detectados e propostas de solução.
102. ⇨ Processo de elaboração do plano de trabalho para o ano letivo, a partir de diagnóstico.
103. ⇨ Processo de elaboração das atividades para o ano letivo; significa refletir sobre o que é realmente necessário para o aluno.
108. ⇨ Processo de elaboração do plano para o ano letivo, a partir da avaliação do ano anterior.
112. ⇨ É a programação das atividades e objetivos que nortearão o trabalho durante o ano letivo.
114. ⇨ Processo de planejar os conteúdos e a prática pedagógica, a partir da realidade.
119. ⇨ Processo de planejar as atividades gerais, anuais, tendo como meta as diretrizes da SE.
121. ⇨ Processo de elaboração das atividades anuais da escola.
122. ⇨ Processo de organização da escola, para o ano letivo, visando a criança.
146. ⇨ Processo de projetar o trabalho escolar, para que seja realizado durante o ano.
160. ⇨ Processo de previsão do que será realizado durante o ano letivo, com objetivo a atingir.
169. ⇨ Processo de prever o que a escola vai desenvolver durante o ano letivo, para atingir os seus objetivos.
186. ⇨ Processo de planejar o trabalho pedagógico, com tomada de decisões, para o ano letivo.
193. ⇨ Processo de elaboração de trabalho para o ano letivo, a partir do diagnóstico.
199. ⇨ Processo que consiste em planejar tudo aquilo que vai ser trabalhado no ano, bimestre ou aula; atingir os objetivos, metas e ações deve ser compromisso de todos.

2.3 – Organizar o trabalho escolar

002. ⇨ Processo de organização e definição do que pretendemos realizar.
005. ⇨ Processo de preparar a escola para o trabalho coletivo, conforme objetivos e conteúdos.
009. ⇨ Processo de determinação dos conteúdos, estratégias, objetivos, formas de avaliação, visando a aprendizagem do aluno.
020. ⇨ Processo geral que acontece na escola, para alcançar objetivos.
023. ⇨ Processo de organização da escola, priorizando objetivos e conteúdos.
033. ⇨ Processo de organização escolar, para atingir metas e fins desejados e previstos.
072. ⇨ Processo de organização da escola, em função de metas e objetivos.
083. ⇨ Processo de organização (reflexão) do trabalho escolar.
090. ⇨ Processo de elaboração de atividades curriculares e administrativo-pedagógicas.
093. ⇨ Processo de organização do trabalho escolar, com objetivos abrangentes.
097. ⇨ Processo de organização das atividades escolares, definidora do perfil da escola.
098. ⇨ Processo de organização das atividades escolares, a partir de objetivos.

- 156.⇨ Processo para organização, coordenação e avaliação de um trabalho, contendo metas para atingir objetivos propostos.
- 159.⇨ Processo de busca da organização de um trabalho.
- 205.⇨ Processo de organização da escola, sob a liderança do diretor a quem cabe dar as diretrizes e orientações gerais.
- 208.⇨ Processo que significa pensar na ação de forma a evitar a improvisação na organização interna da escola.
- 213.⇨ Processo de reflexão, pelo qual se projetam e se estabelecem os meios para atingir os resultados desejados.
- 214.⇨ Processo de operacionalização do uso de recursos, de previsão de todas as etapas do trabalho escolar, de tomada de decisões, visando a racionalização e maior produtividade.
- 215.⇨ Processo para preparação de projetos, roteiros, técnicas e métodos das ações futuras, visando a produção de recursos e estratégias, bem como a organização da escola; é uma previsão das ações futuras.
- 230.⇨ Processo de organização das atividades da escola sob todos os aspectos.

2.4 – Elaborar, organizar atividades/ações

- 003.⇨ Processo de elaboração de atividades, normas e regras dos trabalhos da escola.
- 017.⇨ Processo de organizar ações, detalhadas no planos de ensino.
- 021.⇨ Processo de elaboração de ações, conforme conteúdos programáticos, visando ocupe o aluno seu lugar na sociedade.
- 038.⇨ Processo de elaboração de conjunto de atividades, visando a preparação do aluno...
- 041.⇨ Processo de direcionamento das atividades da escola.
- 095.⇨ Processo que objetiva aquilo que se quer atingir, no contexto legal e da clientela; é a forma ampla e correta de se assegurar o desenvolvimento das atividades na sala de aula.
- 110.⇨ Processo articulado que visa o desenvolvimento das atividades escolares.
- 111.⇨ Processo de definição das ações, de maneira global, apoiadas nas metas do Estado, anseios da comunidade e especificidade da escola.
- 123.⇨ Processo de organização das atividades escolares, visando o desenvolvimento criança.
- 124.⇨ Processo de organização das atividades escolares, visando o desenvolvimento da criança.
- 125.⇨ Processo de planejar as ações de acordo com a realidade do aluno.
- 126.⇨ Processo norteador das atividades da escola, de acordo com os objetivos, metas e diretrizes a alcançar (pedagógica e administrativamente).
- 134.⇨ Processo de direção das ações escolares, objetivando a transformação do indivíduo.
- 135.⇨ Processo (momento) de decisão das atividades e modo de realizá-las no decorrer do ano.
- 145.⇨ Processo para a organização de todas as atividades pedagógicas pertinentes aos conteúdos curriculares e extra curriculares.
- 149.⇨ Processo de preparação das atividades a serem desenvolvidas num período letivo, observando as determinações regimentais.
- 203.⇨ Processo de elaboração de ações que devemos realizar através de um diagnóstico da realidade escolar.
- 219.⇨ Processo de definição e estabelecimento de ações para alcançar as metas e o objetivo final.
- 220.⇨ Processo de definição de ações para a realização do trabalho pedagógico da escola, tendo por objetivo resultado positivo na aprendizagem e envolvimento do coletivo da escola..
- 228.⇨ Processo (momento de pesquisa e reflexão) para se programar as ações

2.5 – Elaborar a proposta pedagógica

- 026.⇨ Processo que corresponde à proposta de trabalho (coletiva).
- 118.⇨ Processo que resolve o que se vai colocar em prática no ano, levando em conta a filosofia educacional, preparando os alunos para enfrentar o mundo.
- 175.⇨ Processo de elaboração da proposta pedagógica.
- 178.⇨ Processo de definição da proposta pedagógica, com proposta de projetos e ações para alcançar as metas desejadas.

- 182.⇒ Processo de construção do projeto pedagógico.
- 183.⇒ Processo de elaboração da proposta pedagógica.
- 192.⇒ Processo de elaboração da proposta pedagógica da escola.
- 195.⇒ Processo de traçar metas e elaborar a proposta pedagógica da escola.
- 196.⇒ Processo para traçar metas e diretrizes e a proposta educacional.
- 197.⇒ Processo para traçar as metas para a solução dos problemas detectados e elaboração da proposta pedagógica.
- 206.⇒ Processo de previsão e organização da ação, através da reflexão coletiva, como meio de se construir o projeto da escola.
- 209.⇒ Processo de discussão e elaboração de projetos, que serão desenvolvidos no ano letivo.

2.6 – Direcionar o trabalho escolar

- 024.⇒ Processo de reflexão, de compromisso do pessoal na busca dos objetivos propostos.
- 029.⇒ Processo norteador do trabalho escolar, com avaliação.
- 088.⇒ Processo geral que norteará o trabalho da escola, mediante diretrizes gerais e filosofia proposta.
- 089.⇒ Processo que traça as diretrizes norteadoras do trabalho escolar.
- 201.⇒ Processo de ordenação da ação tendo em vista os fins desejados, tendo por base conhecimentos que dêem suporte objetivo à ação (descreve o plano de ensino)..
- 218.⇒ Processo de reflexão/discussão/pesquisa/estudo no espaço escolar, visando o crescimento de todos e ensinando aos alunos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade.
- 224.⇒ Processo de redirecionamento do trabalho escolar em prol do aluno, a partir de questionamentos sobre a escola, visando alcançar os objetivos educacionais.
- 226.⇒ Processo de direcionamento das ações a serem realizadas no decorrer do ano letivo.

2.7 – Solucionar, superar problemas detectados

- 008.⇒ Processo para propor ações e buscar soluções num contexto específico da escola.
- 075.⇒ Processo de previsão de atividades, após avaliação, com vistas a solucionar problemas.
- 094.⇒ Processo (momento) de reflexão, a partir de problemas, a serem superados.
- 056.⇒ Processo para elaborar o Plano Escolar, com metas e diretrizes, para detectar e solucionar problemas.
- 127.⇒ Processo de trabalho (de qualidade) no sentido de resolução dos problemas da escola.
- 177.⇒ Processo, a partir do diagnóstico, de levantamento dos problemas e seleção de prioridades para o ano letivo.
- 211.⇒ Processo de análise crítica da escola, para identificação e correção de problemas e falhas.
- 225.⇒ Processo de reflexão sobre a escola, para a melhoria/aperfeiçoamento de seu desempenho, mediante a superação de problemas e alcance objetivos.

2.8 – Programar trabalho escolar

- 025.⇒ Processo de determinação de ações através de objetivos (Plano Diretor, como programa de trabalho), observando o planejamento da SE para toda a rede.
- 027.⇒ Processo de direcionar metas ao alcance dos objetivos da escola; é propor ações com vistas à formação do cidadão.
- 030.⇒ Processo para traçar linhas de ação, selecionando objetivos, conteúdos e estratégias.
- 059.⇒ É o programa anual de trabalho da escola; explicita valores e concepções educacionais.
- 099.⇒ Processo de previsão de tudo que acontece na escola, coordenado pelo diretor.
- 132.⇒ Processo de alinhamento de uma programa de trabalho educacional, visando o aluno.

2.9 – Tomar decisões

- 077.⇒ Processo de tomada de decisão; a partir dele pensamos o dia-a-dia da vida escolar.
- 079.⇒ Processo (momento) de tomada de decisões, objetivando atingir metas.
- 096.⇒ Processo de tomada de decisões, a partir da proposta pedagógica (ensino de qualidade).

184.⇒ Processo de correção de rumos e falhas, de reajuste, a partir do diagnóstico, para que a escola tenha progresso.

210.⇒ Processo para apontar soluções para as dificuldades da escola.

2.10 – Realizar reflexão, análise

012.⇒ Processo de reflexão coletiva sobre a realidade a ser trabalhada, flexível, adaptável, para organização do trabalho escolar.

207.⇒ Processo de discussão sobre a escola que se tem, para se alcançar as metas traçadas.

044.⇒ Processo (momento) de avaliação, mediante análise e reflexão sobre o que foi planejado antes, visando novas formas de alcançar os objetivos.

2.11 – Planejar o ensino

176.⇒ (Refere-se a planejamento de ensino)

229.⇒ Processo de busca da eficiência da aprendizagem através de um conjunto de atividades adequado ao aluno e ao conteúdo a ser estudado.

3. Outras idéias sobre planejamento

3.1 – Idéia vaga, contraditória, sem sentido ou inadequada

001.⇒ Planejamento é a parte mais importante do trabalho escolar.

004.⇒ Planejamento escolar é uma ação desenvolvida na escola.

109.⇒ Planejamento é o momento mais importante da atividade escolar (engrenagem complexa).

018.⇒ Planejamento é um perfil do trabalho (analisado e elaborado) a ser desenvolvido.

032.⇒ O planejamento deve ser um ato coletivo.

036.⇒ Planejar: organizar e discutir para o planejamento ter andamento satisfatório.

047.⇒ Processo de busca de caminhos pedagógicos e administrativos.

063.⇒ Lamentações diante das dificuldades.

113.⇒ Atividade burocrática exigida pela SE.

115.⇒ É a explanação do que o professor pretende atingir, mediante a realidade do aluno.

120.⇒ Planejamento é uma necessidade.

129.⇒ É um momento de reflexão pedagógica.

136.⇒ Processo de planejar “o que achamos melhor para” a escola.

151.⇒ É o ato de coletar dados, necessários à execução de um programa; é preciso planejar para eu os objetivos propostos sejam alcançados.

155.⇒ Processo de planejar tudo que for bom para um trabalho, com participação para atingir os objetivos.

161.⇒ Planejamento é o ponto de partida de qualquer trabalho.

167.⇒ (descreve condições para o planejamento escolar, mas não diz o que ele seria)

168.⇒ É um trabalho coletivo; busca pontos positivos e negativos...

170.⇒ O planejamento é necessário e deve ser um trabalho coletivo.

171.⇒ (sem sentido)

185.⇒ (não responde à pergunta).

200.⇒ (sem sentido).

204.⇒ Trata de calendário de reuniões de atividades.

3.2 – Planejamento como plano

051.⇒ Produto: conjunto de etapas e metas, de acordo com os objetivos da instituição, visando integrar recursos para a consecução de suas finalidades.

054.⇒ Produto: conjunto de medidas (coletiva), para colocar em prática o projeto político pedagógico da escola. Envolve proposta pedagógica, diretrizes, metas e objetivos gerais.

164.⇒ Produto: planejamento escolar são os planos que se referem à escola.

172.⇒ Planejar é fazer um plano de trabalho.

202.⇒ Produto: planejamento são ações pré-estabelecidas; decorre do diagnóstico.

QUADRO 1

“O que é planejamento escolar?”

Diretores (230) por Delegacia de Ensino, por município

1996-98

DELEGACIAS DE ENSINO			MUNICÍPIOS	DIRETORES/VICE PARTICIPANTES	
				Nº	ÉPOCA
Lençóis Paulista (001-033)			Lençóis Pta, Agudos, Borebi, Pederneiras, Macatuba (05)	33	Ago. 96
Bauru (34 - 83)			Avai, Arealva, Balbinos, Bauru, Duartina, Iacanga, Lucianópolis, Pirajuí, Piratininga, Reginópolis, Ubirajara] (11)	50	Set. 96
Apiai (132-174)			Ribeira, Itapirapuã Paulista, Apiaí, Barra do Chapéu, Itaóca, Iporanga, Guapiara, Ribeirão Branco (08)	43	Nov. 96
Jaú (84 - 131)			Barra Bonita, Bariri, Boracéia, Bocaina, Dois Córregos, Mineiros do Tietê, Igarapu do Tietê, Itaju, Itapui, Jaú (10)	48	Jan. 97
Santa Cruz (198-230)	Rio Pardo		Santa Cruz do R. Pardo, Bom Sucesso de Itararé, Riversul, Bernardino de Campo, Itaberá, Itaporanga, Óleo, São Pedro do Turvo, Espírito S. do Turvo (09)	33	Set. 97 Out. 97
Avaré (175 - 197)			Avaré, Itaberá, Riversul, Itaporanga, Paranapanema, Cerqueira César, Itaí, Arandu (08)	23	Set. 97 Jan. 98
TOTAIS	(6)		51	230	96/97/98

QUADRO 2

“O que é planejamento escolar?”

Resposta de 230 diretores de escola pública estadual

1996-98

IDÉIAS DE PLANEJAMENTO ESCOLAR	Diretores e Vice Participantes	
	N.º	%
1.DIMENSÃO POLÍTICA, INDICATIVA DE FINALIDADES	4	1,7%
2. DIMENSÃO PEDAGÓGICA, INDICATIVA DE MEIOS		
2.1 Formular diretrizes, metas e objetivos	76	33,1%
2.2 Planejar para o ano letivo	38	16,6%
2.3 Organizar o trabalho escolar	20	8,6%
2.4 Elaborar, organizar atividades/ações	20	8,6%
2.5 Elaborar a proposta pedagógica	12	5,3%
2.6 Direcionar o trabalho escolar	8	3,5%
2.7 Solucionar, superar problemas	8	3,5%
2.8 Programar trabalho escolar	6	2,6%
2.9 Tomar decisões	5	2,2%
2.10 Realizar reflexão, análise	3	1,3%
2.11 Planejar o ensino	2	0,8%
Totais (2)	198	86,1%
3. OUTRAS IDÉIAS SOBRE PLANEJAMENTO		
3.1 Idéias vagas, sem sentido, contraditórias	23	10,0%
3.2 Planejamento como plano	5	2,2%
Totais (3)	28	12,2%
SOMA (1) (2) (3)	230	100,0%

Maiores especificações: Anexo II



GRÁFICO 1
“O que é planejamento escolar?”
Por diretores de escola pública estadual
1996-98

PLANEJAMENTO ESCOLAR	IDÉIAS DE DIRETORES DE ESCOLA	Nº	%
! PLANEJAMENTO ESCOLAR	1. DIMENSÃO POLÍTICA.	4	1,7%
	2. DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
	2.1 Formular diretrizes, metas e objetivos	76	33,0%
	2.2 Planejar para o ano letivo	38	16,6%
	2.3 Organizar o trabalho escolar	20	8,6%
	2.4 Elaborar, organizar atividades/ações	20	8,6%
	2.5 Elaborar a proposta pedagógica	12	5,3%
	2.6 Direcionar o trabalho escolar	8	3,5%
	2.7 Solucionar, superar problemas	8	3,5%
	2.8 Programar trabalho escolar	6	2,6%
	2.9 Tomar decisões	5	2,2%
	2.10 Realizar reflexão, análise	3	1,3%
	2.11 Planejar ensino	2	0,8%
	2. Totais	198	86,1%
	3. OUTRAS IDÉIAS DE PLANEJAMENTO		
	3.1 Idéias vagas, sem sentido, inadequadas	23	10,0%
	3.2 Planejamento como plano	5	2,2%
	3. Totais	28	12,2%
	SOMA (1) (2) (3)	230	100,0

Maiores especificações: Anexo II e Quadro 2.

TABELA 1

Frequência de termos nas 230 respostas de diretores de escola
1996-98

Ordem	Termos presentes nas respostas	Frequência
01	Planejamento (197), planejar (56) e Planejamos (2).....	255
02	Objetivos (117) e Objetivo (10).....	127
03	Metas (94) e meta (5).....	99
04	Ações (54) e ação (25).....	79
05	Ano letivo (47)	47
06	Atividades (41) e atividade (6).....	47
07	Reflexão (40) e reflexões (2).....	42
08	Diretrizes (36) e diretriz (1).....	37
09	Processo (37).....	37
10	Traçar (26) e traçadas (3).....	29
11	Equipe escolar (27).....	27
12	Problemas (27) e problema (0).....	27
13	Comunidade (25) e comunidades (1).....	26
14	Avaliação (22) e avaliações (2)	24
15	Prazo (17) e prazos (5)	22
16	Qualidade (16) e qualidade do ensino (6).....	22
17	Organização (19).....	19
18	Organizar.....	17
19	Diagnóstico.....	15
20	Participação (13), participativo (1) e participante (0).....	14
21	Coletivo.....	13
22	Proposta educacional.....	09
23	Refletir.....	08
24	Direcionar.....	06
25	Previsão.....	05
26	Desempenho.....	04
27	Cidadão.....	04
28	Projeto: pedagógico (2) e político-pedagógico (2).....	04
29	Política (2) e político (2).....	04
30	Evasão	03
31	Eficiência.....	03
32	Recuperação.....	03
33	Valores.....	03
34	Autonomia.....	02
35	Eficaz.....	02
36	Ideal.....	02
37	Retenção.....	02
38	Sistema.....	02
39	Tomada de decisão (2) e decisão (2).....	02
40	Trabalho escolar.....	02
41	Futuro.....	01
42	Operacionalizar (1) e operacionalização (0).....	01
43	Produto.....	01
44	Transformação (1) e transformação social (0).....	01
45	Visão de mundo, homem, sociedade, educação, escola	01
46	Aprovação.....	00
47	Descentralização.....	00
48	Gestão	00
49	Idéias.....	00
50	Justiça.....	00
51	Mudança social	00
52	Utopia.....	00
53	Tecnicista (0), tecnicismo (0).....	00
54	Semana de planejamento.....	00
55	<i>Dimensão</i>	00

