

DJALMA PACHECO DE CARVALHO

**A CULTURA DA DÚVIDA
NO PLANEJAMENTO ESCOLAR**

**MARÍLIA
1998**



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



A CULTURA DA DÚVIDA NO
PLANEJAMENTO ESCOLAR

1410001226



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, sob a
orientação do Prof. Dr. Paschoal Quaglio

MARÍLIA
1998

371.207
C331c
Tese-1.226



AGRADECIMENTOS

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	IV
LISTA DE QUADROS	V
LISTA DE APÊNDICES	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – ABORDAGENS SOBRE PLANEJAMENTO	18
Enfoque I – Planejamento racional	24
Enfoque II – Planejamento participativo	32
CAPÍTULO II – PLANEJAMENTO ESCOLAR REGULAMEN- TADO	48
Momentos do planejamento escolar	49
Os planos dos anos 60	51
O tecnicismo dos anos 70	53
Planejamento democrático	60
Restabelecendo o planejamento	63
Planejamento do desempenho	75
CAPÍTULO III – IDÉIAS CONTEMPORÂNEAS: MODERNI- DADE E PÓS-MODERNIDADE	105
Introdução	106
Pós-modernidade	113
Pós-modernidade: lutando para nascer	133
(Pós) modernidade: o confronto	137
Pós-modernidade e capitalismo	144
Volta das grandes narrativas	147
CAPÍTULO IV – PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO	151
Pós-modernidade e educação	151
Educadores	152
O posicionamento de educadores	189
CAPÍTULO V – A CULTURA DA DÚVIDA NO P. ESCOLAR	193
Planejamento Escolar sitiado	194
A cultura da dúvida no planejamento escolar	207
CAPÍTULO VI – O DIRETOR E O PLANEJAMENTO ESCOLAR	228
Recapitulando	229
Instrumento: técnica de análise de conteúdo	230
Análise e interpretação	237
Considerações finais	242
BIBLIOGRAFIA	243
ANEXOS	252
QUADROS	284
APÊNDICE	287

*Revisar
Cap I e III
numa reformulação
Teoria consolidada
Fundamentos
mundiais, pois
de fundo*

LISTA DE ANEXOS

Anexos	p.
1 – Dimensões do planejamento escolar	253
2 – Respostas de 230 diretores de escola pública estadual	257
3 – Respostas de 50 diretores da D. E. de Bauru	275
4 – D.E. de Bauru – conceituações sobre planejamento escolar	279
5 – D.E. de Bauru – finalidades do planejamento escolar	282



LISTA DE QUADROS

Quadros	p.
1 – Respostas de diretores (230) por D. de Ensino, por município	285
2 – D.E. de Bauru: conceituações e finalidades do p. escolar	286



LISTA DE APÊNDICES

Apêndices	p.
1 – P. Escolar regulamentado – Governo Fleury (Escola-Padrão)	288



RESUMO

Este estudo tem por objeto a dimensão política do planejamento escolar e por objetivo a adoção de uma atitude diante da crise da educação, motivada pela descrença na proposta ambiciosa da modernidade.

Para alcançar esse objetivo, partimos da percepção de uma possível inadequação entre o que tem constituído a dimensão política do planejamento escolar – a sede de fundamentos e justificações – e, ao mesmo tempo, a descrença ou, no mínimo, o enfraquecimento desses fundamentos. Igualmente, caracterizamos o planejamento escolar como atividade educativa sitiada pelas críticas pós-modernas e nos posicionamos com a “cultura democrática da dúvida” frente às propostas educacionais modernistas e grandes projetos educacionais.

A dimensão política do planejamento escolar, na rede de escolas públicas estaduais (SP), foi evidenciada e enfatizada a partir de 1992, para a implementação do “projeto escola-padrão”; atualmente, caminha rumo ao planejamento das atividades escolares centrada no desempenho do aluno, cujo êxito, usando expressão de Lyotard (1993b, p.31), se constata, “como uma sanção cuja lei se ignora”.

Da análise e interpretação de uma amostra de concepções de planejamento escolar, explicitadas por diretores de escola pública estadual, destaca-se a que considera o planejamento como um conjunto de elementos e/ou ações coordenados para serem realizadas no decorrer do ano letivo. Assim, revela a dimensão operacional do planejamento, que trabalha com o produto, a saber, com os objetivos, diretrizes e metas, etc., tendo elas tudo para absorver o planejamento escolar como conjunto de atividades destinadas à organização e funcionamento da escola. E o dispositivo de legitimação será o critério do desempenho.

No entanto, como as concepções políticas não são puras, é nossa interpretação que podem conviver no pensamento escolar da amostra, como dispositivos legitimadores, resquícios do projeto da modernidade e critérios de desempenho. Tal ocorrendo, tanto um como outro devem ser submetidos ao questionamento da dúvida metódica, para que a dimensão política da escola amplie suas ações na direção do micro aberto a uma futuro que reconhece as condições, necessidades e possibilidades das pessoas concretas.



ABSTRACT

VIII



INTRODUÇÃO

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 do país, presentemente acelerados pelo que se tem caracterizado como a reestruturação do Estado brasileiro. Ainda, acrescentem-se o que vem sendo afirmado ou negado sob a denominação de pós-modernidade.

Nossa opção pelo planejamento escolar decorreu de minhas 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 e de órgãos regionais e na coordenação de equipes técnicas; e, presentemente, às 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.

Este trabalho, sem deixar de reconhecer a existência de outros temas significativos, situa-se dentro de um quadro razoavelmente restrito, e nem por isso menos complexo: a concepção de *dimensão política* do planejamento escolar ou aquilo que vem sendo denominado *projeto político* - ou *projeto político-pedagógico* - da escola. Uma apresentação da evolução das idéias de planejamento e de *plano escolar*, até a caracterização de sua dimensão política, constituirá o capítulo II deste estudo. Nesta introdução, parece-nos ser suficiente situar quando e em que termos essa questão é colocada para a escola pública estadual. Tomarei como ponto de referência a regulamentação sobre planejamento editada pela SE, uma vez que o planejamento realizado pelas escolas públicas estaduais tem sido direcionado por ela, sendo muito clara a relevância disto. Ela é o verdadeiro foco do planejamento. Numa escola estadual, o planejamento parece não ter sentido senão estiver, de alguma forma, atrelado à sua orientação e aos seus modelos.

De início, pode-se dizer que a idéia de *plano escolar*, que vigora na administração da escola pública estadual há três décadas, teve sua origem em 1965, inserida que foi no Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino



Secundário e Normal¹ com a denominação de “*plano de atividades anuais*”, cuja elaboração era competência do diretor, assessorado pelo Conselho de Professores. Em 1977, esse “plano”, elaborado na “Semana de Planejamento”, passa, por meio de novo Regimento,² a denominar-se *plano escolar* e a corresponder à programação do processo de escolarização.³ Por suas normas, os alunos e seus pais ou responsáveis ainda não tinham, reconhecido, o direito de participar de sua elaboração. Por outro lado, pela primeira vez, estabeleceu-se o conteúdo mínimo desse documento.⁴ E isto acaba fornecendo, sobretudo aos diretores de escola,⁵ o “roteiro” das atividades de planejamento, se é que para tal atividade podemos empregar este termo. A entrega do *plano escolar* na Delegacia de Ensino representava, simbolicamente, que tudo estava de acordo, porque continha os elementos indispensáveis exigidos pela lei e pelo regulamento. Desse modo, o plano veio a constituir-se no documento de controle formal das atividades da escola, pelo qual todas elas se tornavam iguais, porque despidas dos ingredientes de sua trajetória e de seu cotidiano. De acordo com novas *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*⁶, em vigência a partir do ano letivo de 1998, esse *plano* passou a denominar-se *plano de gestão*, com regulamentação não muito diferente.

De lá para cá, até as últimas *Normas*, os dispositivos regulamentares foram interpretados e reinterpretados de acordo com a política educacional que se instalava na SE, o que constituirá matéria do capítulo II. Neste momento, parece-nos suficiente indicar que a ampliação dos elementos da idéia de planejamento escolar, até a concepção do que vem sendo denominado *projeto político-pedagógico*, ocorreu durante a implantação do “Projeto Educacional Escola-

¹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 45.159-A*, de 19 ago. 1965 - Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal (SP). Artigos 58 e 79.

² A elaboração do *Plano escolar* passa a ser regulamentada pelos artigos 92 a 94 do *Decreto nº 10.623*, que aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (RCEE); o RCCE - 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.

³ SÃO PAULO (Estado) *Decreto nº 10.623*, de 26 out. 1977, art. 92: “O Plano Escolar deve programar o processo de escolarização...”.

⁴ Idem, art. 94.

⁵ SÃO PAULO (Estado) SE. Resolução SE nº 64/70. *Normas sobre planejamento*, art. 7º: “Caberá ao diretor do estabelecimento a coordenação dos trabalhos de planejamento e de avaliação”.



Padrão”,⁷ cujos estudos tiveram início no ano de 1992, quando, sob duas versões (“Guias”), reinterpretou-se⁸ a regulamentação relativa ao *plano escolar* então vigente. Esse Plano, nos textos e documentos da SE, diversos do Regimento Escolar, passou a denominar-se Plano Diretor.

Assim, o *Plano escolar/Plano Diretor* foi, a partir de então, concebido como o documento que daria “...maior ênfase à autonomia da escola e ao planejamento como *processo seletivo, evolutivo e permanente de reflexão* (...)”⁹. (itálicos aqui)

Sua elaboração continuou sendo coordenada pela direção da escola (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.¹⁰ Igualmente cresce em importância a participação da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola no processo de planejamento. Ao passo que a política educacional estabelece as diretrizes gerais norteadoras das ações 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 da SE. A ampliação da idéia de *plano escolar* vai ocorrer em momentos de reinterpretação dos dispositivos regulamentares e não por alterações desses dispositivos.

As novas orientações propõem uma concepção de planejamento escolar que inclui sua dimensão política, traduzida na expressão *projeto político-pedagógico* da escola. Esse horizonte marca igualmente uma nova etapa na evolução da idéia de planejamento escolar.

⁶ SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE n.º 67/98*, aprovado em 18/03/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

⁷ SÃO PAULO (Estado). *Decreto n.º 34.035*, de 22 out. 1991. “Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional ‘Escola-Padrão’, pub. pela IMESP, com apresentação do Secretário da Educação, Fernando Moraes.

⁸ As reinterpretações constam dos documentos SÃO PAULO (Estado). SE. *Plano Diretor da Escolas- Padrão*. São Paulo: SE/CENP, 1992, versões “preliminar”, de fev./92 e “para discussão”, de out./92.

⁹ SÃO PAULO (Estado). SE. *Caderno 1*, de 1991. São Paulo: SE, 1991, 41p. O Capítulo IV trata do Plano Diretor, Contrato de Gestão e Sistema de Indicadores. p.28-37.

¹⁰ “Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo”. In: SÃO PAULO (Estado). SE. *Caderno 1*, 1991. p. 29.

A proposta colocada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), mencionando Damker & Damker (1990), vislumbra um horizonte nos seguintes termos:

é necessário 'propor algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual o nosso esforço poderá nos aproximar gradativamente. Isto supõe um duplo posicionamento: político e pedagógico. Político, no sentido de uma visão do ideal de organização da convivência social e do tipo de homem que se quer formar. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares numa perspectiva de fazer com que o possível e desejável se torne realidade'.¹¹ (itálicos aqui)

Esse novos subsídios propiciaram a ampliação do conceito 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*". E mais. "*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 proposta pedagógica¹². (itálicos aqui) Nesta última visão de planejamento, a SE, por seus órgãos próprios, introduziu a idéia de *projeto político-pedagógico*. 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.

E a CENP continua por explicitar que uma escola compromissada com a qualidade do ensino é aquela na qual "sua equipe escolar se organiza didática e pedagogicamente, de forma intencional, para implementar uma proposta pedagógica que promova as aproximações do ideal que pretende alcançar".¹³

Diante do exposto, vê-se que, para integrar-se no Projeto Escola-Padrão, cada escola deveria considerar o problema educacional numa dimensão mais ampla, discutindo e refletindo sobre concepções que acabariam envolvendo questões sobre o mundo, o homem, a sociedade, a educação e a escola.

¹¹ SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. *Escola e proposta educacional: currículo e avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1992 (Argumento). p.7.

¹² Idem, pp.7-8.

Do que foi exposto, pode-se deduzir que o planejamento escolar é uma área posta pelo Estado,¹⁴ tendo em vista que procede “de cima para baixo”. Estado (“guardião dos interesses do capital”) que “se transforma em *grande educador*”.¹⁵ (grifado no original) E por isso, nessa área, os professores e especialistas nem sempre têm muita clareza sobre o que os seus “superiores” pretendem seja feito; nem mesmo eles, sobre o que estão fazendo quando planejam. Isto porquê, já sabemos que a construção de um projeto, sobretudo político-pedagógico, é um verdadeiro exercício de autonomia, cujos contornos se circunscrevem ao grau da mesma.

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 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 sobre o planejamento escolar vinha admitindo efetivamente a sua dimensão política.

Assim é que 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”.¹⁶ E, para clarear sua concepção, Luckesi diz que “o planejamento não será nem exclusivamente um ato político, nem exclusivamente um ato técnico: será, sim, um ato ao mesmo tempo” político-social (comprometido com as finalidades sociais e políticas da educação), científico

¹³ Idem, p.8.

¹⁴ GHIRALDELLI JR, P. (1993) *Três estudos em historiografia da Educação*, p. 18.

¹⁵ VALE, J. Misael F. do. Administração educacional e escolar. In: SÃO PAULO (Estado). SE. *Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)*. São Paulo: SE/FDE, 1993. (Série Idéias, nº 16). p. 111.

¹⁶ LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola.: articulação e necessária determinação pedagógica. In: SÃO PAULO (Governo) FDE. *O diretor-articulador do projeto escola*. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias, 15). p. 121.



(enquanto conhecimento da realidade) e técnico (meios eficientes para obter resultados).¹⁷

Por ser um ato político, segundo Luckesi (1992), “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 por 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”.¹⁸

Severino (1992), de sua parte, já se refere a uma dimensão 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.”¹⁹

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 referida autora, por sua vez, já faz indicações decorrentes dessa tomada de decisão, dizendo que “é a visão de mundo e de homem, a proposta político-educacional, que vai permitir articular aspectos administrativos e pedagógicos de forma coerente”²⁰ 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

¹⁷ Idem, p. 118-20.

¹⁸ Idem, p. 118 e 121.

¹⁹ 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). p.87.

²⁰ 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). p. 52.

‘trabalhador coletivo’ não se constitui e, do mesmo modo, o projeto político não se elabora”.²¹

E, complementando, Nogueira (1992) lembra que “o projeto político, elaborado coletivamente (...) não pode deixar de ser também um projeto cultural”.²²

Eis nessa visão, não uma regulamentação, mas uma concepção de projeto político-pedagógico que circulou pela SE, paralelamente às reinterpretações da noção de *plano escolar* contida no regimento 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.²³

É interessante observar que a dimensão política do planejamento escolar, formalmente colocada nos textos vinculados às normas regimentais e naqueles para estudo e 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 aos diretores são as diretrizes, as metas, os objetivos, os anexos demonstrativos de variáveis e dados outros objetivos e complementares. Como não há orientação clara, nessa hora, sobre a dimensão política, os planejadores se prendem à dimensão operacional, porque essa, sim, é explicitada. Disto decorre a omissão tanto no nível escolar como no da Delegacia de Ensino. Em outras 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 operacional sobre a política.

²¹ SILVA JR., C. A. da Organização do trabalho na escola: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SÃO PAULO (Estado) FDE. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994 (Série Idéias, 24). p.131.

²² 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). p.66.

²³ 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 quê 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 (Setubal, 1994).

A construção de um projeto político-pedagógico no âmbito do planejamento escolar pressupõe uma fundamentação, uma legitimação, um estar “de acordo com” e isso nos coloca 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..

A modernidade, de acordo com os editores da Revista PRECIS, citados por Harvey (1993), identificam a modernidade “com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas (...), na padronização do conhecimento e da produção”. E identificam-na também com a crença “*no planejamento racional de ordens sociais ideais*”, estas tão caras aos idealismos educacionais.²⁴ (itálicos aqui)

E 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, a miséria moral, e a opressão, miséria política’, isto é, como meio para ‘transformar os súditos em cidadãos’” (Zanotti, 1972: 222-3 e 43).²⁵ 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.

Assim, parece-nos haver convergência na relação entre modernidade e projeto político-pedagógico da escola, uma vez que os projetos teriam, nas idéias e ideais da modernidade, sua fundamentação e legitimação, tidas como necessárias para justificar o ideal pedagógico almejado pela escola. A “nova realidade tida como possível e desejável pela comunidade escolar”, que deve fluir de uma determinada concepção de ser humano, de mundo e de sociedade” não se contrapõe à modernidade.

Essa cultura de grandes verdades e de certezas, geradas pela modernidade, deixaram ou estão deixando de ser valores determinantes, fundacionais, dos estar “de acordo com”. No âmbito da educação, por exemplo, diz Libâneo que “há alguns anos, boa parte dos educadores críticos tinha mais convicções e certezas do que têm hoje. Tais educadores investiram num projeto,

²⁴ HARVEY, D. (1993). *A condição pós-moderna*, p.19.



também moderno, de emancipação universal da humanidade". Para eles, "numa concepção emancipatória, a educação seria o grande fator de humanização..."²⁶

Atualmente, diante dos questionamentos pós-modernos, os educadores críticos estão admitindo o surgimento de novas condições da sociedade atual que estão afetando os próprios alicerces da educação. Em apertada síntese, admite-se que estaríamos convivendo, senão com a denominada pós-modernidade, no mínimo, em condições pós-modernas.

Mais precisamente, a racionalidade moderna está sendo atacada 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 colocados. E não temos como ficar alheios. Mesmo que incompleta e inacabada, aquilo que denominam pós-modernidade, em seu confronto com a modernidade, não pode mais ser ignorada pelos educadores.

Dada a natureza altamente complexa da questão modernidade versus pós-modernidade, cujas discussões ocorrem genuinamente no nível filosófico, torna-se esclarecedor estabelecer os limites que este estudo observará. Trata-se de apresentar o panorama, não necessariamente completo, de algumas das principais posições e teorias sobre a questão, suficientes para situar o problema envolvendo a problemática educacional. Tão pouco pretende-se defender uma teoria considerada mais consensual. O propósito é simples, nem por isso menos difícil de ser alcançado: consiste em levar em consideração o exame da crítica à modernidade naqueles aspectos essenciais. Por quê crítica à modernidade? Porque a instituição escola, conforme já assinalamos, é algo de central na concepção de modernidade. E, a partir daí, pensar a educação com outros olhares que não só o pedagógico. Por exemplo, parece-nos que podemos considerar as metanarrativas, as grandes explicações, os grandes esquemas, como algo que, no mínimo, perdeu sua força para justificar e fundamentar as ações educativas. Se se admitir que não necessitam ser rejeitadas, contrariamente à posição de Lyotard, no mínimo, não podem ser mais a única e mesma verdade.

²⁵ 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. p.174.

²⁶ LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade. In: GHIRALDELLI JR. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez/Editora UFPR, 1997. p.127.

Mas, aquilo que se possa carrear para a educação, o seria, no presente estudo, direcionado para a dimensão política do planejamento escolar. Claro que tal problemática afeta toda concepção de educação, mas, delimitando este estudo, didaticamente consideraremos apenas a perspectiva do planejamento e, assim mesmo, na sua dimensão política, visto que esta compreende 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 enfrentarmos a “incredulidade diante das 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 das idéias da modernidade, adotar uma perspectiva pós-modernista. Tudo o que acima foi mencionado não constitui, propriamente, uma atitude pós-moderna, porque esta não traça fronteiras, não impõe limites, como estamos fazendo. A pós-modernidade nos ensina - se assim se pode dizer! - uma atitude sintetizada por Assmann nos seguintes termos: “não cair 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 falando 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*”²⁷. (itálico no original)

Se essa é a perspectiva, qual seria, da crítica pós-moderna, a idéia mais forte, aquela que afetaria o fundamentos da educação e, conseqüentemente, a dimensão política do planejamento escolar? Parece-nos que há concordância geral de que essa idéia se expressa na “incredulidade em relação aos metarrelatos”²⁸ (“incredulidade diante das metanarrativas”²⁹) na forma concebida por Lyotard (1993). Elas referem-se, diz Kumar (1997), “aos grandes esquemas

²⁷ 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.

²⁸ LYOTARD, J-F. (1993). *O pós-moderno*, p. XVI.



histórico-filosóficos de progresso e perfectibilidade criados pela era moderna". A queda do comunismo, os ataques à industrialização, à modernização e ao progresso pela consciência ecológica, a crise nos paradigmas da ciência etc., debilitaram "ainda mais a credibilidade nas grandes narrativas", nas certezas, enfim, nas justificações e legitimações. Inclusive os fundamentos da Educação. Daí o descaso, a ironia, o "deixa prá lá" das tentativas de elaboração de projetos políticos-pedagógicos nas escolas. Outras causas existem, e não são poucas, mas a negação dos "grandes esquemas" atinge o próprio fundamento da ação educativa.

Diante da controvérsia instalada, os educadores críticos não podem permanecer à margem dos acontecimentos. Levar em conta as restrições à modernidade já constitui, por si só, um grande avanço, porque possibilita os questionamentos das grandes verdades, dos grandes esquemas, das certezas da ciência, das idéias de progresso, do poder do conhecimento, do próprio poder e de outras idéias tão simpáticas às propostas educacionais; possibilita-nos ter outra percepção sobre tais pontos; possibilita-nos rever as metanarrativas na perspectiva de narrativas. Por outro lado, é preciso tornar a escola mais leve, mais solidária, mais sonhadora, menos racional, menos cartesiana, mais deste mundo, enfim, uma escola sem um planejamento racionalizado, normativo, "correto", "certo", concebido sobretudo por especialistas. Nesse sentido, Kincheloe (1997), escrevendo sobre o compromisso do professor, numa perspectiva pós-moderna, entende que os alunos e professores, "livres do discurso autoritário da certeza" e "engajados numa conversação emancipatória chegam à consciência pós-moderna de que existem múltiplas perspectivas". De fato, continua ele, "nenhuma conversação está acabada, nenhuma disciplina totalmente completa. Na conversação pós-moderna ninguém consegue a última palavra".³⁰ Isso tudo afeta as condições do planejamento escolar; pode-se dizer que não há necessidade de escrever um plano "num formato correto" e acabado.³¹ Contrariamente, pode-se

²⁹ Outras traduções referem-se às metanarrativas - "incredulidade diante das metanarrativas" escreve Kumar (1993, p.143).

³⁰ KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político - mapeando o pós-moderno*, p.72.

³¹ Ibid, p. 18.



também argumentar que recomendações nesse sentido constam de quase todos os manuais de “planejamento disto ou daquilo”. Parece-nos, no caso, que a diferença reside numa postura diante da modernidade e não na observância de uma determinada regra em uma dada situação.

Para McLaren (1997), certamente (na avaliação de Gadotti) um educador pós-moderno, 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”.³²

De qualquer modo, enfrentar um objeto de pesquisa centrado no 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, 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; é, isto sim, o olhar do professor para problemas educacionais, tomando por base conhecimentos que nos são dados a conhecer pela filosofia, pela sociologia.

Definindo nossa tese, podemos dizer que este estudo tem por objeto a dimensão política do planejamento escolar, considerada sob os impactos da crítica pós-moderna, sobretudo a “incredulidade diante das metanarrativas”. Nossos objetivos: 1) propor a adoção de uma atitude diante da descrença na proposta ambiciosa da modernidade, atitude essa que privilegiará a “cultura

democrática da dúvida” no processo de planejamento e 2) mediante amostra, caracterizar a concepção de planejamento escolar de diretores de escola pública estadual, situando-os diante da dimensão política do processo de planejamento.

Para tanto, estruturamos 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 de tal forma que permitisse a visualização dessa inadequação, assim como pudesse responder às necessidades deste estudo.

Depois desta Introdução, segue-se o *Capítulo I - Planejamento Clássico e Participativo*. Nossa intenção é apresentar esses dois enfoques de planejamento, dominantes na área educacional. Claro que o planejamento clássico jamais é utilizado em sua forma pura, mas as suas idéias-mestras, sobretudo a racionalidade e a normatização, estão sempre presentes nas propostas da SE. Mais recentemente, na esteira da autonomia e da descentralização, vêm-se enfatizando o planejamento participativo. Esta modalidade, quando utilizada, precisa ser objeto de muita cautela, para que não se transforme e se degenere em uma farsa. A participação, no entanto, não deixa de ser uma possibilidade para a introdução de outras perspectivas não modernistas no planejamento.

Capítulo II - Planejamento Escolar Regulamentado. Aqui será desenvolvida a trajetória da idéia de *plano escolar*, a partir da noção de “plano anual de atividades” dos anos 60, até a concepção do *plano de gestão* destes anos 90. Nessa evolução, surgirá a idéia de planejamento como processo, em contraposição ao Plano, como produto. O fio condutor dessa trajetória será a concepção de planejamento escolar dos discursos da SE sempre referida aos dispositivos dos regimentos escolares vigentes. Esse capítulo, como já se pode deduzir, será fundamentado na legislação e na regulamentação do *plano escolar*. Tais normatizações geralmente pairam acima das reais possibilidades de nossas escolas, visto que nem sempre são criadas as condições necessárias para a sua elaboração e implementação. No entanto, a regulamentação tem importância pelo

³² CF. Apresentação de Gadotti In: MACLAREN, Peter (1997). *Multiculturalismo crítico*, p. 17.



fato de, no mínimo, revelar as tendências políticas, sociais e econômicas da época em que são editadas, bem como a direção dada à educação pelo planejamento educacional. Embora nem sempre se concretizem, ou só parcialmente se concretizem, as concepções de planejamento projetam a direção desejável pela Administração da SE. Além da legislação, serão utilizados no desenvolvimento deste estudo, os discursos da SE, expressos por meio de documentos, propostas/guias curriculares para cursos de treinamentos. Analisaremos criticamente essa evolução.

Capítulo III – Idéias Contemporâneas - Modernidade e Pós-modernidade. Nele desenvolveremos algumas idéias necessárias à compreensão da problemática modernidade versus pós-modernidade, direcionada, sempre que oportuno, para o âmbito educacional. Dentre a pluralidade de enfoques que a questão comporta, pretendemos descrever aspectos essenciais dos principais temas, tais como as concepções de modernidade, pós-modernidade, condição pós-moderna, as metanarrativas, a razão e o sujeito, por interessarem mais de perto às questões implicadas no planejamento escolar. Pelas razões já indicadas, este capítulo III seguirá, em linhas gerais, o encaminhamento dado por Krishan Kumar (1997), professor-titular de Ciência Política e Social na Universidade de Kent, Inglaterra, em seu livro “Da sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna - Novas teorias sobre o mundo contemporâneo”, edição de 1997 (original, de 1995). O objetivo desse autor “é dar uma idéia tão clara quanto possível dessas novas teorias”, as quais, “a despeito do bombardeio crítico, constitui certa indicação de que elas têm algo a dizer sobre as condições do mundo moderno”. Para Kumar (1997), a sensação é de que esse seu livro, “de certa maneira, confirma a crença pós-moderna de que o mundo moderno todo é um texto”.³³ O capítulo já sugere que o tema “metanarrativas” será central, porque elas são o núcleo legitimador da Educação e, conseqüentemente, de seu planejamento. Nessa discussão, Lyotard, Habermas, Jameson, Rorty necessariamente estarão presentes. Das críticas à modernidade hão que se carrear aquelas que poderão contribuir para outras possibilidades em relação ao projeto escolar. Nosso objetivo será, pois, considerar

³³ KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna - Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p.10-11.



as condições contemporâneas do planejamento escolar, em sua dimensão política, como se diz modernamente.

Capítulo IV - Pós-modernidade e Educação. Na mesma linha do capítulo anterior, abordaremos algumas posições de educadores frente à problemática gerada pela pós-modernidade. Apresentaremos as posições de Giroux , Kiziltan e, entre nós, Tomaz T. da Silva, Ghiraldelli Jr., Libâneo, Favaretto, Saviani e Gadotti.

Capítulo V – A “cultura da dúvida” no Planejamento Escolar. Aqui cabe, preliminarmente, uma explicação. Pode-se dizer, para efeitos desta apresentação, que o planejamento escolar, na abordagem modernista, apresenta, em linhas gerais, como já dissemos, duas dimensões integradas e inseparáveis: a política e a operacional, nem sempre suficientemente compreendidas na elaboração, implementação e na prática do planejamento. Na prática, podemos verificar que, às vezes, as tentativas de realizá-las existem, mas que nem sempre chegam a acontecer, porque a dimensão operacional acaba por prevalecer sobre a dimensão política. Isto acontece porquê, grosso modo, não ocorre a articulação entre as decisões tomadas pelos envolvidos no processo de planejamento e sua realização. Dá-se, na prática, uma cisão entre essas duas dimensões.

Claro que existem muitos motivos e muitas razões pelos quais o planejamento não ocorre, mormente pela baixa remuneração dos profissionais da educação, formação precária e o descrédito em que foram lançados a educação e os professores. Mas mesmo onde se criam condições e há boa vontade, a realização e implantação do planejamento se verifica, mas sem a sua dimensão política acontecer. É nessa dimensão política que poderemos introduzir as críticas pós-modernas à modernidade. Pretendemos apresentar as linhas gerais de uma outra perspectiva política para o planejamento escolar fundada naquilo que Beck denomina “a cultura democrática da dúvida”. Assim, proporemos um novo enfoque para a dimensão política do planejamento escolar, a saber, uma atitude de dúvida/incredulidade metódica diante das metanarrativas ou grandes relatos. Ou seja, propomos sejam integradas à dimensão política do planejamento escolar muitas das contribuições da crítica pós-moderna.



O Diretor e o Planejamento Escolar será o título do *Capítulo VI* – Este capítulo comportará a exposição do instrumento *Técnica de Análise de Conteúdo* que será utilizado para a interpretação e análise das respostas dadas por diretores de escola pública estadual à pergunta “*O que é planejamento? (no nível de unidade escolar)*”, obtidas no decorrer dos anos de 1996, 1997 e 1998 junto a duzentos e trinta (230) diretores ou vice-diretores em exercício na direção de escola pública estadual do ensino fundamental e médio. No referido capítulo serão especificadas as condições da coleta das respostas. Na sequência, procuraremos caracterizar as concepções de planejamento escolar desses diretores, inclusive situando-os diante da dimensão política do processo de planejamento.

Nas Considerações Finais, à guisa de conclusão, faremos algumas observações sobre o pensamento dos diretores e, provavelmente, sobre a necessidade de se introduzir, na dimensão política do planejamento, as críticas da pós-modernidade naquilo que possa vitalizar o processo de escolarização que for que for compatível com a realidade escolar.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS SOBRE PLANEJAMENTO



GENERALIDADES SOBRE PLANEJAMENTO

PLANEJAMENTO COMO FUNÇÃO PÚBLICA

O planejamento apresenta-se sobretudo como uma função pública. Ou seja, com a evolução do Estado na direção de um Estado do bem-estar social, desenvolveu-se, de forma significativa, a intervenção do Poder Público principalmente nas áreas econômica e social. O Estado que, no século passado, de modo geral, cuidava de modo especial da manutenção da ordem e da segurança públicas, assumiu funções mais ativas, estruturadoras da sociedade. Os serviços existentes foram ampliados e novos serviços foram criados. 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, acima de tudo 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 foi considerado um instrumento lógico capaz de auxiliar efetivamente os esforços de desenvolvimento econômico e social. Assim, o planejamento, como planejamento econômico, 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.¹

Segundo Luiz Pereira (1987), a partir da ideologia de que a História precisa ser *dirigida*, corresponde a montagem dos mecanismos de intervenção estatal, nos subsistemas centrais e nos periféricos. Tais mecanismos vão além do *intervencionismo simples* (intervenção dispersa, mesmo quando freqüente) e se configuram como modalidades da planificação, ou seja: a) *planificação imperativa* inerente ao tipo de sistema socioeconômico socialista e b) duas modalidades no sistema capitalista, qualitativamente distintas da socialista: a *planificação*

¹ SILVA, A. C. e (1987). Problemas Jurídicos do Planejamento, p. 1-3.



indicativa, geralmente exemplificada com o caso dos Estados Unidos; e a *planificação flexível*, exemplificada com o caso das França. A diferença entre essas duas últimas modalidades é de extensão e de intensidade.”²

Aqui no Brasil, segundo Silva (1994), “o *planejamento econômico* é um instrumento de racionalização da intervenção do Estado no domínio econômico”. Ou, nos termos do artigo 174, § 1º, a Constituição diz que a lei estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do *desenvolvimento nacional equilibrado*. Assim, nossa Lei Maior acolheu a doutrina expressa nesse artigo, que inclui o planejamento entre as funções do Estado como agente normativo e regulador da atividade econômica.³

Na área educacional, o planejamento está consagrado na Nova LDB, que obriga a existência do plano nacional de educação, de duração plurianual, bem como estabelece a obrigação das escolas e dos docentes na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, cabendo ainda, aos docentes, elaborar e cumprir seu plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento.⁴

Para finalizar, é oportuno lembrar com Daland (1969)⁵, que o Presidente da República “normalmente é a mais poderosa figura política no Brasil”, sendo “muita clara a relevância disto no planejamento. O verdadeiro foco na política brasileira é a Presidência e qualquer ‘plano’ que possa patrocinar não é mais do que seu próprio empenho. Os “discursos” do Governo que se instalou em 1995 confirmam essa constatação feita há um quarto de século.

Nessa tradição, o planejamento nacional tem direcionado, no Brasil, os planejamentos estaduais, regionais e locais. No sistema educacional observa-se o mesmo fenômeno, uma espécie de “suprassistema” nacional direcionando os sistemas estaduais, municipais, escolares e não-escolares.⁶ O nível inferior é o do sistema escolar, o “locus” por excelência no qual se realiza a educação formal ou

² PEREIRA, Luiz (1970). *Ensaio sobre sociologia do desenvolvimento*, p.39.

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

⁴ 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.

⁵ DALAND, R. T. (1969). *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*, p. 189-90.

institucionalizada. A dimensão política desse planejamento que ocorre nesse nível do sistema é o objeto deste trabalho.

O DECLÍNIO DO PLANEJAMENTO

A crise contemporânea 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/socialistas.⁷

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. Como é sabido, por vários acontecimentos, o ceticismo sucedeu à euforia de planos. Desses, os acontecimentos mais significativos, 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 parece resultar na redução da capacidade planificadora do Estado, cujo 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

⁶ SANDER, B. (1993). Sistemas e anti-sistemas na Educação Brasileira. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. INEP, Brasília, v.74, n.º 177, maio/ago. 1993. p. 353-360.

⁷ SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO E GESTÃO. Coordenação institucional da formulação, execução e avaliação da política econômica. Brasília: FUNCEP, 1989. ANAIS, Brasília, 1989.p. 143-4.



a serviço das leis do mercado, cabendo-se planejar a redução do Estado, mediante privatização e internacionalização da economia.

Ainda, temos que lembrar do capitalismo financeiro, que pode e tem provocado não só a inviabilidade de planos econômicos, mas desorganizado o 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.

Segundo Pereira (1997),⁸ praticamente “quase nenhum município do país, de 1988 para cá, formulou e implantou, como manda a Constituição, seu Plano Diretor”. Por outro lado, ninguém desconhece que, nesse mesmo período, nossas cidades cresceram e multiplicaram sua população. E, no entanto, não contam com um planejamento voltado para a solução dos problemas complexos do adensamento urbano e do atendimento social. No nível nacional, o País abandonou o planejamento estratégico. E o aceleramento do quadro de restrição social e trabalhista nos coloca no patamar das nações com os mais baixos índices de desempenho humano. “Sociedade cruel e predadora, diz Pereira (1997), não conseguimos acompanhar o ritmo de crescimento das carências sociais da população, muito embora figuremos entre as dez maiores economias do mundo”.⁹

Daí porque, à moda de Daland (1969)¹⁰, podemos esboçar pelo menos as seguintes indagações: o planejamento escolar é necessário, praticável, desejável ou até mesmo possível numa escola pública de nosso Estado? É possível listar escolas estaduais que, regularmente, vem planejando de forma adequada suas atividades? Em caso afirmativo, o que estão planejando e para quem?

É interessante o paralelismo entre o planejamento central e o planejamento escolar. Naquele planejamento, no planejamento “para dirigir o

⁸ PEREIRA, R. de A. (1997). Parceiros sociais do planejamento, . *Folha de São Paulo*, edição de 27/07/1997. Folha Dinheiro p. 2.

⁹ Ibid., p.2.

¹⁰ DALAND considerou o planejamento em uma nação em desenvolvimento. In: DALAND, R.T. (1969). *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*, p. 1.



desenvolvimento, foram escolhidos os economistas como planejadores” porque os métodos que, inicialmente, produziram resultados para as nações ‘modelo’, foram conceituados em termos econômicos e os planos eram planos econômicos.¹¹ Na educação, o planejamento foi, desde seu início, considerado uma questão técnica, os métodos escolhidos foram de natureza técnica e o planejamento escolar acabou por adotar uma metodologia predominantemente técnica.

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. Igualmente, o planejamento educacional e o escolar das últimas décadas tem revelado que a questão pedagógica não é uma questão puramente técnica. Causas que se situam fora da escola e mesmo o cotidiano escolar inibem ou tornam o planejamento técnico algo em desacordo com a realidade.

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. E o fracasso dos planejamentos econômicos acabam por desestimular a elaboração e implementação do planejamento nos níveis inferiores da realidade social.

¹¹ Ibid., p.4.



ENFOQUE I - PLANEJAMENTO RACIONAL

As tentativas de classificar o planejamento deparam com dificuldades de ordem prática e teórica, motivadas pela quantidade de conceituações, definições e abordagens existentes e pela variedade de formas pelas quais o fenômeno se manifesta, tanto na esfera privada como nos níveis central, regional e local da esfera pública.

As diversas abordagens, com maior ou menor sistematização, acabam por apresentar uma certa configuração, uma espécie de "modelo" para orientar a ação. Não se pode esperar mais do que aquilo que tais modelos propõem.

Para os propósitos deste estudo, apresentaremos essa problemática do planejamento sob dois enfoques: o planejamento normativo ou racional e o planejamento participativo, pois estes enfoques predominam na área educacional, sobretudo no planejamento escolar. Aquele, conforme o autor ou o contexto em que é utilizado, também é denominado tradicional, clássico, determinístico; este, é referido como participante, situacional, interativo, aberto etc. Naturalmente, cada um revelando-se com peculiaridades próprias do contexto a que se destina.¹²

CRÍTICA DE MATUS (MODELO NORMATIVO)

Uma crítica incisiva aos enfoques racional e sistêmico nos é proporcionada por Carlos Matus com base em suas análises do modelo normativo de planejamento, o qual tem muito em comum com aqueles planejamentos: a racionalidade, a sistematização e a normatividade, dentre outros.

Os estudos de Carlos Matus (1993)¹³ 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 parte da concepção do objeto

¹² Quanto às diversidades terminológicas temos: TURRA, C.M.G. et al. (1986). *Planejamento de ensino e avaliação*, p.274-5.

¹³ MATUS, C. (1993). *Política, planejamento & governo*, v.2.



do planejamento. A perspectiva por ele abordada, na direção do planejamento situacional, contribui para a 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".

Segundo Matus (1993), o planejamento situacional faz sua crítica ao planejamento tradicional, a partir da seguinte pergunta: Quem é e onde está situado o ator que planeja? Fazer esta pergunta, no entender de Matus (1993), 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".¹⁴ Ela nos permite também situar a própria Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SE) em relação ao planejamento escolar. É a seguinte a hipótese básica de Matus (1993), 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 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 por Matus (1993) nos seguintes termos.

1. O sujeito é diferencial do objeto.

Naturalmente os adeptos do planejamento normativo não aceitam essa hipótese básica, que está implícita, escondida ou é deduzida de suas consequências teóricas, "que constituem características marcantes do planejamento econômico tradicional".

De acordo com essa hipótese, o planejamento supõe um sujeito que planeja um objeto. "O sujeito é o estado e o objeto é a realidade econômica e social." Em termos educacionais, no nosso estudo, o sujeito é a SE, eis que a escola está organizada por agentes externos à ela, ou seja, em função dos denominados órgãos centrais e intermediários que moldam sua estrutura e funcionamento, em detrimento dos alunos e da população que deve atender. Assim, a escola é vista como uma entidade uniforme, negando-se-lhes a

diversidade interna, com conseqüente obstrução na construção de sua identidade. E é ela que tem refletido, pensado e orientado o planejamento escolar. E tais orientações são abstratas, descontextualizadas, irreais e, como é visto pelas escolas, "fora da realidade". Essa orientação "de cima para baixo" contrapõe-se ao mundo escolar. No dizer de Azanha, esse "mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança". E, mais, complementa Azanha, "esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais". Elaborar o planejamento escolar é um exercício de autonomia.¹⁵

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. Ou seja, a verdade da SE, nestes tempos fundamentalmente assentada sobre valores econômicos, financeiros, segundo as diretrizes do Banco Mundial e de seus representantes nos principais órgãos da educação brasileira e do Estado de São Paulo.

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 para o sujeito que planeja". Para compreender a realidade social - e fazer previsão - e necessário descobrir as leis de seu funcionamento "através do desenho de modelos analíticos baseados em relações sistêmicas de causa e efeito, ou relações de comportamento". A capacidade de previsão basear-se-á no conhecimento das leis que regem o seu objeto. Diz Matus (1993) que "toda ação é uma ação-comportamento, exceto a ação criativa do sujeito único que planeja". "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

¹⁴ Ibid., p.72.

¹⁵ AZANHA, J. M. P. (1998). *Proposta pedagógica e autonomia da escola* (Palestra), p.7-8.



planejado segue leis e é incapaz de criar movimentos imprevisíveis para o sujeito que planeja.”¹⁶

No caso da educação estadual, isto quer dizer que a SE, por seus estudos e diagnósticos, sabe-se conhecedora da realidade de seu objeto de planejamento - o ensino oficial estadual - e a partir das leis de seu funcionamento elabora sua política educacional, quer dizer, seu planejamento da educação. Como a sua epistemologia é econômica, a problemática educacional é colocada em uma moldura econômica e, com base nela, planejada a ação futura. Assim, toda ação criativa é do sujeito que planeja. Por isso, os atores educacionais “são incapazes de criar movimentos imprevisíveis para o sujeito que planeja”. Daí o “Eu planejo, tu não planejas”.

Em outras palavras, as escolas seguem os parâmetros de natureza econômica de quem planeja, colocando em segundo plano a dimensão de natureza pedagógica. De outra forma ainda, as escolas deixam de ter responsabilidade ética pelo que não realizam na dimensão pedagógica.

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. Não existem oponentes; o planejamento pode referir-se apenas ao econômico-social, seu critério de eficácia pode ser apenas econômico e seu cálculo restringe-se a um cálculo econômico.”¹⁷ Vejamos essa proposição aplicada à educação.

O único ator que planeja é a SE e ela não convive com outros atores com capacidades equivalentes; a SE tem todo o poder e, conseqüentemente, somente os recursos econômicos são escassos. Não existem oponentes: nem sindicatos, nem associações, nem instituições sociais; o planejamento pode referir-se fundamentalmente ao econômico-social, seu critério de eficácia pode ser apenas econômico e seu cálculo restringe-se a um cálculo econômico.

¹⁶ MATUS, C. (1993). *Política, planejamento & governo*, 73-4.

¹⁷ *Ibid.*, p. 74-5.



Decorre disso, que o planejamento pode identificar-se com a normatividade de um *deve ser*, que diverge do *tende a ser* revelado pelo diagnóstico.

5. *Não existe a incerteza maldefinida.*

“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 probabilísticos não-enumeráveis, inimagináveis; o político pode considerar-se como um marco restritivo ao plano econômico-social; não podem existir os ‘problemas quase-estruturados’.”¹⁸

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

Em sua crítica, a correspondência entre o que Matus afirma para a realidade econômica e a nossa realidade educacional é tal que basta conhecer aquela para entender esta. A respeito deste postulado, diz Matus (1993):

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. Dada a certeza dos efeitos causais, tudo se reduz a cumprir o plano para alcançar os objetivos. A racionalidade técnica deve impor-se para encontrar uma solução ótima para problemas bem estruturados e de solução conhecida.¹⁹

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 planejadores, à falta e deficiência das estatísticas, ao poder insuficiente dos órgãos de planejamento, ao desinteresse políticos etc.. Essa ineficácia não tem sido explicada através da hipótese básica de Matus (1993) e seus postulados. Segundo Matus (1993), somente a hipótese revela o “fundo do problema”.²⁰

Na área educacional, diversos autores apontam as causas do fracasso do planejamento escolar. Grosso modo, partindo da ausência de trabalho

¹⁸ Ibid., p.75.

¹⁹ Ibid., p.75.

coletivo organizado, relacionam os entraves que dificultam esse trabalho. Fusari (1993) enumera, dentre outros, os seguintes fatores que inviabilizam o trabalho coletivo: a valorização do individualismo, a ausência de trabalho interdisciplinar no próprio curso de formação, os órgãos da própria SE não trabalham de forma coletiva e articulada, insuficiência e rotatividade de professores, falta de espaço no calendário escolar, inexistência de tradição de trabalho coletivo, falta de liderança, falta de trabalho curricular interdisciplinar, frustração generalizada no magistério, condições precárias de trabalho do docente, inclusive quanto à remuneração.²¹ Essas explicações estão certas, devem ser levadas em consideração e outras igualmente podem ser arroladas. No entanto, elas, segundo Matus (1993), não revelariam “o fundo do problema”.

A crítica de Matus (1993) ao planejamento normativo está expressa nos seguintes termos:

A tese que aqui expressamos afirma, ao contrário, que as causas dos magros resultados do planejamento tradicional na América Latina está na referida hipótese de base do planejamento normativo que, por um lado, conduz a um conceito restrito de planejamento e de planejador e, por outro lado, 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.

Na seqüência, conclui Matus (1993):

Se negarmos a hipótese de que o ator que planeja está *sobre* ou *fora* da realidade, e que esta 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.²²

A partir dessa crítica, Matus (1993) apresenta sua proposta para o planejamento denominada *planejamento situacional*,²³ que deixamos de considerar por não ter relação direta com os objetivos deste estudo. No entanto, a abordagem crítica de Matus nos fornece elementos que permitem melhor

²⁰ Ibid., p.75.

²¹ FUSARI, J. (1993). A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na Unidade escolar. In: SÃO PAULO (Estado). SE. *Fundação para o Desenvolvimento da Educação* (FDE). São Paulo: SE/FDE, 1993. (Série Idéias, 16), p.69-77.

²² Ibid., p.76.

²³ MATUS, C. (1993). *Política, planejamento & governo*, p. 199 e seguintes.

compreender a sistemática do planejamento racional ou normativo que está disseminada na rede de escolas públicas estaduais. Vejamos a seguir, nas palavras de Turra, outra crítica ao modelo normativo de planejamento.

CRÍTICA DE TURRA (MODELO NORMATIVO)

Como não poderia deixar de ser, o planejamento racional ou normativo vem sofrendo várias críticas, cujos argumentos mais contundentes são, segundo Turra, os que abaixo transcrevemos e que nos permitem, também, melhor compreender as limitações e deficiências do planejamento racional ou normativo:²⁴

- 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.

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 a explicita 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 estruturações, as hierarquias, as sistematizações, o controle, detalhamentos econômicos e técnicos são expressões próprias dessa modalidade de planejamento. A racionalidade é tal que o planejamento é aplicável as atividades humanas, “independente do objeto e do sujeito”.²⁵ Conforme veremos no capítulo IV sobre a Pós-Modernidade e a Educação, o planejamento (projeto) escolar é o

²⁴ TURRA, C. M. G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*, p.278.

²⁵ CARVALHO, H. M. (1976). *Introdução à teoria do planejamento*, p.16.



instrumento da Modernidade utilizado para a consecução de suas idéias e ideais. O modelo teórico de planejamento é o racional ou normativo.

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.



ENFOQUE II - PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

IDÉIAS SOBRE PARTICIPAÇÃO

Este capítulo, já o dissemos, trata do planejamento racional ou normativo e do planejamento participativo. A crítica de Matus ao primeiro nos propicia diversos elementos para análise e interpretação de concepções de planejamento. Vejamos, agora, as possibilidades do planejamento participativo e da participação nas atividades educativas. p3

A participação, com os mais variados significados, 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, tanto como tentativa sincera de influir na transformação da sociedade injusta em que vivemos, ou, conscientemente ou não, como uma estratégia refinada de controle social e desmobilização, tanto na esfera pública como na esfera privada.

A literatura sobre a participação considera-a um fenômeno intrinsecamente político e, por isso mesmo, qualitativo. Enquanto fenômeno político, a participação, segundo Demo (1985a), quer dizer autopromoção, capacidade de se gerir, de conquistar seu espaço na história, de tomada de consciência do que é capaz, de criatividade de seu futuro, de realização da identidade comunitária. Esta dimensão política não pode ser vista isoladamente, como se a participação nada tivesse a ver com a questão econômica, "porquanto pobreza consciente, lembra Demo (1985a), ainda é simplesmente pobreza". Embora instrumental, a produção econômica é indispensável à autopromoção. Esta "será tanto mais autêntica quanto mais for auto-sustentada". Pode-se dizer que o instrumento estratégico da participação (autopromoção) é a sua auto-sustentação. Aqui se insere a delicada questão da dignidade própria de cada participação, seja no campo religioso, cultural, educacional ou qualquer outro. "Mas, observa Demo (1985a), "é difícil auto-sustentar-se, o que leva facilmente a depender de doações externas, sobretudo do Estado, pervertendo logo a

qualidade do processo". Por isso, a participação sem auto-sustentação pode ser uma farsa. Demo (1985a) diz que é.²⁶

Enquanto fenômeno fundamentalmente 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. Nossas formas usuais de avaliação científica passam ao largo da problemática, quando não a deturpam, reduzindo a qualidade à quantidade de vida.²⁷

Igualmente marcante é a dimensão social da participação, já que é no quadro das desigualdades e injustiças sociais, patentes em nossa realidade, comparáveis aos países mais pobres do mundo, que ela se move. Não raras vezes, com a retórica do "tudo pelo social", no dizer de Demo (1985a), "retarda-se e obstruí-se o processo de formação da cidadania organizada, bem como drena-se para privilégios a maior parte dos recursos". Vivemos numa sociedade e num Estado de "precária qualidade democrática".²⁸

ALGUNS PRINCÍPIOS

A partir da natureza da participação, parece-nos possível compreender alguns "princípios" que foram alinhavados por Demo (1985a) e 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;

²⁶ DEMO, Pedro. Planejamento participativo - visão e revisão. In: *FORUM EDUCACIONAL*, v.9 (2), p.3-22, abr./jun.85. p.7. Rio de Janeiro: FGV, 1985a.

²⁷ Ibid., p.6.

²⁸ Ibid., p.6.



- 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 da 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 assembléia geral, a movimentação de massa; sua qualidade está principalmente na capacidade de organização da base, tornando-se capaz de autopromoção e de auto-sustentação”.²⁹

Esses princípios colocados por Demo (1985a) podem ser melhor compreendidos - até mesmo complementados - à luz de alguns critérios de ocorrência de participação formulados por Ballalai (1985b).³⁰ Este autor formulou seis critérios, incluindo quatro critérios de Tabb e Goldfarb apresentados por Prestes Motta³¹ (normas e regras, amplitudes e grau de participação ou não de distribuição ou não dos frutos econômicos). A esses quatro critérios acrescentou mais dois, que lhe pareciam indispensáveis para caracterizar a participação: o engajamento político e a forma de definição dos participantes. “Sem esses dois critérios, diz Ballalai (1985b), parece-me que o processo de participação estaria ainda submisso ao paternalismo que se quer evitar através desse processo”.³²

Embora tais critérios se refiram ao contexto do processo administrativo, estudado por Ballalai (1985b), eles se aplicam igualmente à participação no planejamento, como o próprio autor observa por diversas vezes. Isto porque a idéia de Administração contém a de planejamento. Esses critérios são descritos a seguir nos termos propostos pelo autor.³³

O primeiro critério, corresponde a saber em que consiste “tomar parte”. Este critério é o que afirma que se pode dizer que há participação “quando os elementos estão engajados, sem restrições, no processo administrativo

²⁹ Ibid., pp.6-7.

³⁰ BALLALAI, Roberto. Administração participativa na educação: mito, tabu ou praxis? In: *FORUM EDUCACIONAL*, v.9 (3), 38-61, jul./set.85. Rio de Janeiro: FGV, 1985b.

³¹ MOTTA, F. C. Prestes (1982). *Participação e co-gestão*. Neste livro, baseando-se no trabalho de Tabb e Goldfarb *The typology of systems of 'participation'*, Motta apresenta apenas quatro critérios de participação: normas e regras, amplitudes e grau de participação e distribuição ou não dos frutos econômicos da participação.

³² BALLALAI, R. op. cit., p.52-3.

³³ BALLALAI, R. op. cit., p.52-3.



(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, segundo Prestes Motta, citado por Ballalai (1985b), “a existência da própria participação”. Este sistema de regras teria por fundamento, conforme o caso concreto, um acordo, a legislação, normas, regimentos ou regulamentos que tivessem a virtude de assegurar a sua validade. “Os limites e os comandos dessa participação estariam no estabelecimento dessas regras”.

Considerado o universo participante, a abrangência da participação seria outro critério: “se a sua totalidade ou se a sua representatividade”. Neste caso, quais as formas pelas quais será estabelecida. “Daí as perguntas: há comandos? quem participa? em nome de quem?”.

O quarto critério refere-se à delicada 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”.



POLÍTICAS SOCIAIS

A questão da participação tem papel relevante no campo das políticas sociais, desenvolvidas pelo Estado. A política participante trata, 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, o proclamado horizonte que se deseja atingir seria “a qualidade política da população” expressa como “cidadania organizada”. De acordo com Demo (1984), 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.³⁴

Esse espaço das políticas sociais é de difícil deslindamento, por encerrar “dimensões qualitativas que escapam aos planejamentos clássicos”. Diante da impotência do Estado com suas políticas sociais, recoloca-se a questão da democracia como um bem-estar social. E, conseqüentemente, o reconhecimento de que “bem-estar não é dádiva, mas conquista”. Textualmente diz Demo (1994):³⁵

O mercado, deixado à sua própria mecânica, jamais redistribuiria renda, pois a lógica do capital é de sua concentração e maximização. O Estado, deixado à sua própria dinâmica, não tem vocação democrática original, mas discriminatória, dentro da mesma lógica de concentração e maximização de poder.

Assim, não existe participação dada, imposta, prévia ou suficiente. (A participação precisa ser conquistada, construída e, todo o dia, recuperada). Enfrentar politicamente a pobreza significa partir do real interessado, do pobre.

“Embora nem toda política social seja e deva ser estatal, é impossível deixar de reconhecer a presença avassaladora do Estado em nossa sociedade.”, (...) pois sempre se supõe que o agente principal das políticas sociais seja o

³⁴ DEMO, Pedro (1994). *Política social, educação e cidadania*, p.37,39,40.

³⁵ Ibid., p.41.



Estado, pelo menos enquanto durou a orientação geral do Estado do bem-estar social - *welfare state*.³⁶

Vejam os significados do Estado para a participação. Segundo Demo (1994), nosso Estado, grosso modo, mistura de corrupção e autoritarismo, traz consigo, do capitalismo liberal, a "tradição de desigualdades econômicas extremas e relativamente crescentes, e do socialismo real, a figura do Estado parasitário, ineficiente e corporativista", "profundamente burocratizado", "sem relação adequada entre o que oferece e o que custa", além de sagaz na produção de esquemas de controle e desmobilização da sociedade civil. "Perdeu a noção de serviço público como direito da população que o mantém e legitima".³⁷

Nas inúmeras investidas do Estado na área social, é muito difícil depararmos com programa social significativo em quantidade e qualidade.; já é do domínio público o fato de o Estado gastar - e gastar mal - quantias significativas em programas sociais, ao passo que as desigualdades sociais se ampliam. Além do desperdício, tais programas são desmobilizadores, retardando ou obstruindo o processo de formação da cidadania organizada. "Esse Estado tem como problema principal não seu tamanho nem sequer a pretensa urgência de privatização, mas certamente sua precária qualidade democrática. É nisso que não presta, decepciona e se torna espaço estratégico do acirramento das desigualdades sociais".³⁸

Diante desse quadro, o planejamento social se desacredita e, no mínimo, fica sob suspeita. Após anos de discursos tecnocráticos dirigidos à área social, de inúmeras propagandas e *slogans* participativos, "mas sobretudo em vista da pobreza que não cede", mas aumenta, é de se compreender "que já não se espere nada de significativo do planejamento social"; e, levando-se em conta que "planejar também pode significar muitas vezes saber retirar-se, seria o caso do Estado reduzir sua intervenção, isto é, deixar de "planejar a participação dos outros, reduzindo-os a objeto de condução".³⁹

³⁶ Ibid., p.43.

³⁷ Ibid., p.51-2.

³⁸ Ibid., p.51-3.

³⁹ Ibid., p.67-8.

Assim, segundo Demo (1984), “olhando bem as coisas, a primeira função do governo é não estorvar, porquanto uma das pilstras dos movimentos sociais é controlar o governo. Imaginar que o próprio governo construa seu controle é algo contraditório em excesso: ou é ‘jogada esperta’ (...)”.⁴⁰

Presentemente, com política abertamente neoliberal praticada pelo atual Governo, da qual despontam a supremacia dos valores econômicos em detrimento dos valores humanos; a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública, a crise social só tende a se agravar. O fenômeno do desemprego torna-se avassalador. Se, de um lado, é preciso reconhecer a tendência histórica típica do Estado de representar as forças dominantes (inviabilizando o controle democrático pelas bases), de outro lado, devemos, igualmente, reconhecer a relevância do serviço público, entendido como espaço estratégico, de equalização de oportunidades.⁴¹

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 algumas propostas de “planejamento participativo, pois o consideramos fundamental para o melhor entendimento dessa modalidade de planejamento nas atividades educativas que se desenvolvem na escola.

⁴⁰ Ibid., p.68.

⁴¹ Ibid., p.51, 54.



PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

CIDADANIA NÃO SE PLANEJA

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”. No entanto, Demo (1984) diz que “esse tipo de planejamento é possível e faz parte da história. Mais que isso: é o planejamento em sentido próprio, porque significa especificamente não aceitar submeter-se às condições objetivas como sina, destino, carma. Ao contrário, parte-se delas, e sobre elas tenta-se construir um futuro influenciado, modelado, construído, conquistado”.⁴²

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”. O planejamento participativo, porém, diferencia-se dos demais, pois, segundo Demo (1985a)⁴³, tendo ele “consciência crítica de sua vocação histórica impositiva, passa a impor menos, buscando espaços crescentes de participação”. E, continuando, tomando essa peculiaridade como ponto de partida, o planejamento participativo, “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 (Demo 1985c, Motta 1981)⁴⁴. ou planeja-lo?

Nesse contexto e nessa direção, o planejamento participativo “pode ser viável, ou pelo menos pode ser proposto como tentativa de aproximação”. Na sequência, apresentaremos, 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 (1985a).

⁴² Ibid., p.89-90.

⁴³ DEMO, P. Planejamento....op. cit. In: *Fórum Educacional* (1985a), p.4.

⁴⁴ DEMO, Pedro. (1984) *Política social...*, op. cit., p.90-1.



COMPONENTES DO P. PARTICIPATIVO:

- a) *formação da consciência crítica*,⁴⁵ por meio de autodiagnósticos, nos quais a comunidade descobre traços fundamentais de sua condição histórica; (...) O autodiagnóstico geralmente se compõe de dois horizontes típicos:
 - entra nela conhecimento de teor acadêmico, do tipo levantamentos, análises, pesquisa estudos; é função do 'intelectual' colaborar nessa parte, no sentido da 'contra-ideologia - saber a serviço das mudanças de base (Gramsci 1978, Macciocchi 1976, Coutinho 1981);
 - entra nele conhecimento de teor popular, pela razão óbvia de que a comunidade é sujeito do processo: todo diagnóstico precisa tornar-se autodiagnóstico; (...);
- b) se esse processo for bem sucedido, da teoria segue a prática: *como enfrentar os problemas detectados* no autodiagnóstico; (...) Não se trata de supervalorizar nem teoria, nem prática, mas de compor os dois momentos, que no fundo formam um todo só; o resultado mais visível desse momento é a capacidade de criar projeto próprio, de ocupar lugar próprio, de se propor a sair da situação de objeto de manipulação externa (Borda 1986, Gajardo 1986, Demo 1985c, Grossi 1981, Gow 1983);⁴⁶

Demo realça que "esta característica diferencia bastante o planejamento que se quer participativo daquele mais tecnocrático, que formula problemas, mas não se compromete diretamente com soluções".⁴⁷

- c) 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 é indispensável a cidadania organizada; a cidadania organizada representa meio e fim: é meio, porque é forma de se organizar, por intermédio do associativismo e de suas variantes; é fim, porque realiza a democracia possível (Guilerm & Bourdet 1980)".⁴⁸

Ainda, segundo Demo (1985a), "não se pode confundir tal processo comunitário com caricaturas usuais do tipo: consulta geral ao povo, eleições rápidas *ad hoc* para se indicar um líder, entrega da liderança nas mãos de uma figura carismática que substitui a base, reunião geral intempestiva que não excede

⁴⁵ Ibid., p.91.

⁴⁶ Ibid., p.91-2.

⁴⁷ DEMO, P. Planejamento... op. cit. In: *Fórum Educacional* (1985^a), p.12.

⁴⁸ CF. DEMO, P. (1984) *Política social...*, op. cit., p.91-2; DEMO, P. Planejamento ...op. cit. In: *Fórum Educacional* (1985a), p.9,12-3.

a tentativa de cumplicidade, etc. A formação de uma associação é algo de extraordinária competência, porque é propriamente a obra-prima da comunidade”⁴⁹

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.⁵⁰

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 “pode ser entendido como um começo, mas nunca acaba propriamente, porque é uma atividade constante e característica”.⁵¹

AVALIAÇÃO NO P. PARTICIPATIVO

Se a avaliação é sempre uma questão problemática, nesta modalidade de planejamento ela se torna simplesmente complexa e difícil. Como avaliar a “qualidade política” de uma organização, de uma associação, de um partido, de um grupo que se forma com objetivos específicos? A título de sugestão, de tentativa, Demo (1994) propõe uma aproximação que seria possível por meio de quatro critérios assim descritos:⁵²

- a) *os líderes devem ser representativos*, ou seja, obtidos por meio de processos abertos e democráticos de eleição, porquanto somente por eleição se chega ao poder, de preferência por meio de chapas concorrentes...”;
- b) processo organizativo deve ser *legítimo*, ou seja, construído dentro da noção de estado de direito, geralmente codificada nos estatutos; (...);
- c) a qualidade política mais densa é a *participação da base*, partindo-se da noção de que democracia é especificamente poder controlado pela base; é extremamente difícil mobilizar a base, pelo que as associações, de modo geral, funcionam apenas na cúpula; (...);

⁴⁹ DEMO, P. Planejamento...op. cit. In: *Fórum Educacional* (1985”), p.13.

⁵⁰ Ibid., p.13-4.

⁵¹ Ibid., p.9.

⁵² DEMO, P. (1984). *Política social...*, op. cit., p.92-3



- d) é fundamental que a associação se *auto-sustente*, como prova de sua de competência em resolver os problemas a partir de si mesma; a consciência crítica política deve vir acompanhada, na mesma proporção, do compromisso de auto-sustentação; (...).⁵³

Segundo esse autor, esses quatro critérios possibilitam “montar uma idéia, ainda que preliminar, da qualidade política de um fenômeno participativo com características organizativas. Na outra face, mostram nossa extrema pobreza política”. Mesmo nas associações de intelectuais não é fácil encontrar satisfatória qualidade política. “A democracia que nelas é praticada é tão precária como aquela exercida nas organizações populares (Haddad 1980, Hirschman 1983, Rezende 1986).⁵³

PAPEIS DO ESTADO E DE SEUS AGENTES

No processo de organização da cidadania popular, tanto o Estado como os técnicos e professores têm o seu lugar, desde que, segundo Demo (1984), não estorvem. Assim, caberia ao Estado as seguintes atribuições:⁵⁴

- colocar à disposição dos movimentos sociais informação estratégica para o exercício da cidadania, do tipo: quais são as formas de associação, como 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 (...).

Contrariamente ao que se possa supor, os professores, os intelectuais e os pesquisadores têm lugar específico no planejamento participativo. Seus papéis são de motivação e apoio, “diretamente pertinente a processos de mudança, porque a eles cabe a formulação da contra-ideologia”. A participação desses especialistas não poderá ser nem eventual nem voluntária, pois ela é expressiva no processo de conscientização crítica. Cabe-lhes “manipular idéias-força, pintar estratégias de ação, interpretar dialeticamente a realidade e assim

⁵³ Ibid., p.93.

por diante. Por isso dizíamos que no autodiagnóstico consta sempre o diagnóstico oriundo dessas figuras”.⁵⁵

Demo observa (1994) com acerto que ainda é forte a tendência do intelectual de falar pela comunidade, de comandar o processo e de capturar o movimento como produto seu. Porém, “o intelectual não pode jamais substituir o comunitário”.⁵⁶

Os critérios, princípios, pressupostos e outras preocupações são fundamentais nos outros domínios do campo participativo, tais como nas áreas da cultura, da comunicação, da justiça e da segurança, bem como, na educação, sobretudo na educação de 1º grau.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ESCOLA

Ballalai (1985b) aborda a questão das tentativas de participação na educação brasileira. Seu estudo está voltado para a administração, fato que não invalida a aplicação de suas conclusões ao planejamento escolar pela correlação existente entre eles. O autor vê a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), como uma instituição, realisticamente falando, com tendência não-participativa, dada a natureza reprodutora de sua proposta.

Também para Silva Júnior (1990), não podemos desconsiderar o fato de 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 comunitária’), “manipula as suas responsabilidades (...) para com o conjunto da população”.⁵⁷ 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”⁵⁸

⁵⁴ Ibid., p.92-4.

⁵⁵ Ibid., p.94-5.

⁵⁶ Ibid., p.95.

⁵⁷ SILVA JÚNIOR, C. A. da (1990). *A escola pública como local de trabalho*, p.15.

⁵⁸ SAVIANI, D. (1988). *Escola e democracia*, p.34.



Ballalai invoca as teses de Saviani. Este (1988), analisando textos de Baudelot e Establet⁵⁹, tece as seguintes considerações:

“Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de combater, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológicas. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas maneiras concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita de ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalcamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.”⁶⁰

Nesses termos, é de se concluir que não interessa à escola burguesa 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 essa modalidade de planejamento, com sua proposta de mudanças não cabe, em tese, no campo da educação regular do sistema de ensino. Fica, como diz Ballalai (1985b), “relegada a um processo de educação não-formal, voltada para as camadas populares, na qual, realmente, se encontra um espaço aberto à participação efetiva e ao trabalho de conscientização”.⁶¹

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’⁶², referida por Silva Júnior(1990).

⁵⁹ BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, François Maspero, 1971. p.47 e 281. CF. SAVIANI, D. Escola.....op. cit., p.35.

⁶⁰ SAVIANI, D. (1988) *Escola...*, op. cit., p.37.

⁶¹ BALLALAI, R. Administração...op. cit. In: *Forum Educacional* (1985b), p.54.

⁶² *Ibid.*, p.54.

Dentre os enfoques do planejamento, nas suas modalidades básicas (o clássico e o participativo), como situar-se a questão do planejamento numa escola a serviço dos interesses das elites dominadoras? Como planejar para a mudança? para a transformação social? Parece-nos que não se trata de realizar uma escolha, com exclusão de uma das modalidades. Se o planejamento clássico tende à perpetuar o *status quo*, o planejamento participativo, na escola, dada a sua natureza institucional e sistêmica, não encontra condições de se efetivar realmente. Diante do impasse, Demo propõe a realização de um planejamento técnico, estilo clássico, com estratégias de participação, com o objetivo de democratizar a “cultura escolar”, grosso modo, autoritária e resistente. Recordemos, com Demo (1985) essas possibilidades de planejamento, para melhor situar sua proposta, que acolhemos, neste momento em que predomina o pensamento hegemônico neoliberal.

Planejamento clássico. É aquele que fazemos usualmente, utilizando basicamente diagnósticos e prognósticos acadêmicos. É uma atividade tipicamente técnica, realizada de modo geral por cima da realidade à distância. Seria o caso, por exemplo, de um plano estadual de educação ou de um planejamento escolar usual.⁶³

No caso da escola, um grupo de técnicos, geralmente docentes e/ou especialistas da educação, é constituído para desenvolver o processo de planejamento (ou apresentar o plano escolar). Usualmente, parte do conhecimento factual da realidade da educação, usando dados disponíveis e mesmo produzindo dados *ad hoc*. Procura dimensionar as necessidades do sistema, dentro das metas consideradas desejáveis, ou fixadas pelas autoridades da Delegacia de Ensino ou da SE. Adequa os recursos disponíveis e propõe a obtenção de outros, dentro da trajetória de viabilização do plano. Descreve o que se pode fazer, o que se deve fazer, onde se quer chegar e como lá chegar. “É claro que não seria lícito buscar nele virtudes que ultrapassem o horizonte técnico”.⁶⁴

⁶³ DEMO, P. Planejamento...op.cit. In: *Fórum Educacional* (1985^a), p.7-8.

Planejamento participativo. Supõe, em princípio, uma base, de tal modo bem 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”⁶⁵.

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. Este posicionamento diante da problemática do planejamento, parece-nos a forma adequada para encaminhar o planejamento escolar. Com este enfoque será possível avançar-se no planejamento escolar, com possibilidades de democratizar a “cultura escolar”, se não nos é possível, presentemente, promover mudanças radicais no sistema.⁶⁶ 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 pela qual se poderia introduzir, nas discussões sobre educação, as críticas desfechadas pela pós-modernidade à modernidade e, por conseguinte, no planejamento escolar.

Planejar participativamente é algo muito diferente da possibilidade de introduzir componentes participativos no processo de planejamento clássico. A introdução pontual da participação, nos momentos significativos, é oportuna e bastante factível. Mas, em nome da qualidade e da profundidade que o fenômeno participativo reclama, é fundamental não confundir a adoção de cuidados participativos com planejamento participativo propriamente dito. Por último, nunca é demais lembrar que não se pode confundir a tipicidade do planejamento

⁶⁴ Ibid., p.8.

⁶⁵ Ibid., p.9

⁶⁶ Ibid., p.8.

participativo com experimento-piloto, hoje sob crítica aguda, porque dificilmente saem do plano do experimento.⁶⁷

Por oportuno, Demo retoma o exemplo do plano estadual de educação, dizendo que possíveis estratégias participativas seriam, por exemplo, consulta às manifestações organizadas pertinentes à educação, como a associações de professores, de pais, de estudantes; aceitação de propostas de diretores de escolas, privadas e públicas; trabalho em conjunto com as universidades locais; diálogo com pessoas consideradas competentes na área, e assim por diante.

Com a utilização dessas estratégias participativas, não se reduz nem se desfaz a marca eminentemente técnica do plano, mas produz-se o elemento participativo, pelo menos de maneira preliminar. A elaboração final, nas diversas instâncias (escola, Delegacia, Secretaria), fica nas mãos das respectivas autoridade e suas equipes, das quais se espera ajam da forma técnica mais competente possível. “Assim, surgem condições de desacertar menos, de consecução de maior apoio dos vários segmentos sociais, de atingimento de maior dose de legitimação social, etc.”⁶⁸.

Por último, consideramos relevante que os planejadores na linha técnica/clássica reconheçam a importância do conhecimento da natureza do planejamento participativo, e busquem nele, e nele se inspirem, para adotarem, com a maior frequência desejável, seus princípios e critérios na elaboração, implementação e avaliação. Consideramos, assim, relevante que o planejamento usual reconheça a importância do planejamento participativo, no nível de experiências de profundidade, e busque fomentá-lo como conquista de técnicos interessados e com ele identificados. “Mas não se deve fomentar a boa ou a má intenção de se maquilar o participativo”. Todo cuidado, toda cautela, toda sinceridade em relação à participação é pouco para não se fazer dela uma farsa.⁶⁹

As idéias e elementos que a noção de participação comporta, serão retomados no capítulo VI – O Diretor e o Planejamento Escolar.

⁶⁷ Ibid., p.15-6.

⁶⁸ Ibid., p.9.

⁶⁹ Ibid., p.16.

CAPÍTULO II

PLANEJAMENTO ESCOLAR REGULAMENTADO



MOMENTOS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

O *planejamento escolar* foi instituído há um quarto de século na rede de escolas públicas estaduais (1970) e ainda não conseguiu o *status* de um procedimento que possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Talvez padeça dos mesmos males de outros níveis mais amplos de planejamento na esfera pública: a modalidade de organização administrativa, os procedimentos burocráticos, a questão dos recursos, a problemática da implementação, acompanhamento e avaliação, a própria política (educacional) adotada, as forças políticas do momento, aspectos históricos e culturais e a própria concepção de planejamento. Acrescentemos ainda as políticas de redução do Estado nacional, a globalização, a privatização, a desregulamentação, a flexibilização, o capitalismo financeiro etc., promovidas pela política que vem sendo denominada neoliberal.

Neste capítulo, apresentaremos a concepção de *planejamento escolar* destilada pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SE) na rede de escolas que administra, ou seja, acompanhar a trajetória do planejamento escolar com base em sua regulamentação pela SE e de seu discurso para a rede de escolas públicas estaduais. Especificamente, ao final, será a dimensão política do *planejamento escolar* que será analisada para subsidiar as análises e críticas que a pós-modernidade pode lhe fazer. 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 é produto - o “planejamento educacional” dos Governos Federal e Estadual constituindo, segundo a hipótese de Horta¹, “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.

¹ HORTA, J. S. B. Planejamento Educacional.. In: MENDES, D. T. (Coord.) (1991). *Filosofia da Educação Brasileira*, p. 195.



Nossa análise circunscrever-se-á sobretudo à dimensão legal, procurando a partir daí apreender a sucessão de concepções de *planejamento escolar*. 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

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, em *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) “planejamento do desempenho” e Plano de Gestão da Escola - Governo Mário Covas (1985-1998).

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 do Chefe do Poder Executivo, Resoluções de Secretários de Estados, Portarias de Diretores e outros atos menores, bem como as Deliberações sobretudo dos Conselhos Federal e Estaduais Educação. Os atos normativos têm por objetivo a explicação e aplicação da lei ou prover situações ainda não disciplinadas por lei. CF. MEIRELLES, H. L. (1997). *Direito Administrativo Brasileiro*, p. 161-6.



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 governamental³, incluso o planejamento educacional centralizado⁴, 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 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 (1993) 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 o *plano escolar*, que vigora na administração da escola pública estadual há mais de duas décadas, teve sua origem em 1965, figurando no Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal⁸ com a denominação de “plano de atividades anuais”. No Regimento Interno seguinte, denominado Normas

³ A experiência do Brasil no campo do planejamento, ou seja, dos planos realizados nessa época, constam, entre outras, de duas importantes obras: CF. LAFER, B. M. (Org.) *Planejamento no Brasil*. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 1970 e DALAND, R. T. *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Lidor, 1969.

⁴ Uma visão ampla nos foi dada por MOREIRA, R. *Planejamento educacional do Brasil*. São Paulo: OEA/DAE, 1989. (mimeo), 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.

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.



Regimentais⁹, 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, sempre resistentes às tentativas administrativa ou pedagógica de integração.

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 recrudescer a repressão política e instala-se a ditadura, com a denominada ‘linha dura’ assumindo de fato o poder. 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 antigiriam suas metas.

No entanto, nesse contexto político, que embora 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*

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.



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.

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

De fato, novo decreto estadual, datado de 29/01/70¹¹, 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 a idéia de plano como produto. À luz dessa nova visão, 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”, seria “o ponto de referência do trabalho individual de cada professor”.

No final desse mesmo ano de 1970, o decreto inicial recebe nova redação¹², para inserir as idéias de avaliação e replanejamento, pois, de acordo

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*”. (itálicos aqui)

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.



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 Desde então, inicia-se a fase propriamente dita do *planejamento escolar*, sob os auspícios da ideologia que manteve e sustentou o regime militar de 64, que se corporificou como a modalidade de planejamento denominada tecnicista.

Coincidindo com o surgimento da Lei nº 5.692/71, a *Semana de Planejamento* passou a ser o momento da 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 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 citações¹⁴ sintetizam o pensamento da época, a saber, a concepção de planejamento apenas como uma técnica. Daí o *planejamento escolar* tornar-se e entender-se como uma técnica, 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 sofra reveses, ainda está presente nos meios educacionais.

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 CF. 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.

Em 1977, um novo Regimento Comum para as escolas públicas da rede estadual de ensino (RCEE)¹⁵, regulamenta novamente a elaboração do *Plano escolar*, que permaneceu em vigor até 1998, quando são editadas novas Normas Regimentais Básicas. Naquela época, elaborado, durante a *Semana de Planejamento*, pelo pessoal da escola, grosso modo, o *Plano escolar* correspondia à programação do processo de escolarização¹⁶. Essa regulamentação vai, como “moldura”, fornecer, principalmente para os diretores de escola¹⁷, 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.¹⁸

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 as 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.”

O quanto foi descrito e analisado anteriormente nos leva a considerar o ano de 1970 como o momento histórico em que o *planejamento escolar* foi

¹⁵ A elaboração do Plano Escolar passa a ser regulamentada pelos artigos 92 a 94 do 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.

¹⁶ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 10.623*, de 26/10/77, artigo 92: “O Plano Escolar deve programar o processo de escolarização...”.

¹⁷ SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 64/70* - consta do artigo 7º que baixou normas sobre o planejamento: “Caberá ao diretor do estabelecimento a coordenação dos trabalhos de planejamento e de avaliação”.

¹⁸ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 10.623*, de 26/10/77, artigo 94.



concebido e implementado. A especificação feita, na mesma década de 70, do conteúdo que o Plano deveria comportar pode, aparentemente, ser considerado um avanço na concepção de planejamento; no entanto, hoje sabemos, com razoável segurança, que esse conteúdo passou a ser uma camisa de força à qual a maioria dos planejamentos foram se submetendo, e, conseqüentemente, circunscrevendo-o à sua dimensão burocrática, empobrecido por ausência de criatividade planejadora.

Pretendendo orientar, pretendendo oferecer um caminho à escola e ao professorado, tais disposições regulamentares acabaram por inibir a atividade criadora indispensável a qualquer processo de planejamento. Dessa forma, foi prejudicada a possibilidade do planejamento ser assumido como um processo dinâmico, mobilizador das “energias utópicas” passíveis de serem encontradas no ambiente escolar. E mais. Estabeleceram-se duas instâncias para o planejamento: a dos que pensam, representada pelos especialistas dos órgãos intermediários e superiores da SE, e a dos que o executam, constituída por diretores e professores.

Nos anos 70, o *planejamento escolar* concentrou-se principalmente sobre a dimensão curricular, fundamentando-se em teorias (Bobbitt, Chasters, Popham, Magero e, principalmente, Hilda Taba e Ralph Tyler, conforme Palma Filho (1990)¹⁹) de tendências propícias ao desenvolvimento do modelo empresarial, tecnicista, como se verá mais adiante. Essa direção do planejamento, desenvolvida num contexto de separação entre concepção e execução, acabou por desenvolver, nas escolas, a idéia de que planejar é um ato técnico, neutro. E, como tal, um modo de operacionalizar recursos materiais, humanos, financeiros e didáticos, não restando espaço para a ocorrência, no processo de planejamento, do conhecimento, das discussões e reflexões sobre as dimensões políticas e sociais do processo educativo.

Elaborado nas condições regulamentares estabelecidas, o *plano escolar*, recebido na Delegacia de Ensino, após analisado pelo supervisor de ensino, se de acordo com as instruções vigentes, recebe a homologação do titular do órgão. O documento aprovado, segundo voz corrente no meio educacional

¹⁹ PALMA FILHO, J. C. Fundamentos da Construção Curricular. In: PALMA FILHO, J. C. (1990). *Educação Pública: Tendências e desafios*, p. 29-39.



oficial, grosso modo, geralmente fica "engavetado", vindo a ser acionado quando um problema, normalmente de natureza formal, requer 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. 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: na dimensão administrativa, acabamos por ter um planejamento burocrático, para atendimento ao regulamento; sob o ângulo educacional, o *planejamento escolar* adjetivou-se com as expressões (planejamento) "tecnicista" e (planejamento) "neutro".

O PLANEJAMENTO TECNICISTA

Segundo Lima Grande (1982)²⁰, 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 das 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, específicos -, e planejar suas atividades com base neles. Como fundo de toda essa atividade de planejamento encontramos o denominado planejamento racional ou normativo, centrado na racionalidade e, no dizer de Carvalho (1976) no "...procedimento lógico que auxilia o comportamento humano racional na consecução de atividades intencionais voltadas para o futuro. Para um futuro mediato ou seja aquele que é previsto através do raciocínio (...)"²¹

A educação desse período tecnicista, fundamentada nas finalidades e objetivos, claramente expressos nos planos escolares, pretendia ser mensurável, previsível e, assim, sujeita à "intervenção e aperfeiçoamento". A forte

²⁰ GRANDE, M.A.R. de Lima (1982). Educação Escolar: Finalidades e Objetivos, p.4-5.



influência das concepções empresarias levou a que se pensasse o trabalho escolar em termos de “produto a realizar”, cujas especificações precisavam ser o mais precisas possível.²²

De um lado temos, com Grande (1982), “que é difícil aceitar que o trabalho da educação escolar seja desenvolvido sem os encaminhamentos oferecidos pelas finalidades e objetivos. Da mesma forma que em outras, o trabalho nessa área deve ser racionalizado”. Essas diretrizes, no entanto, no contexto tecnicista analisado, possuem limitações, porque derivam dos interesses e valores econômicos, em detrimento dos valores que se situam numa perspectiva a serviço do homem.²³

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.

Lima Grande (1982) argumenta que muitos são os dados e informações existentes, sobre o funcionamento das escolas, que nos dão 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”. E, continua 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

²¹ CARVALHO, H. M. de (1976). Introdução à teoria do planejamento, p.16.

²² Ibid., p.83

²³ Ibid., p.96.



seu próprio grau de concretização”.²⁴ Em resumo, segundo Lima Grande (1982), 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 (...).²⁵

Essa não realização do *planejamento escolar*, nos moldes propostos, tornou-se muito comum na rede de escolas, tendo em vista que os professores, grosso modo, não assimilaram um procedimento que afrontava o cotidiano das escolas. A esse respeito, em palestra sobre a autonomia escolar, Azanha(1998),²⁶ de acordo com o que disseram Berger e Luckmann (*“A construção social da realidade”*), diz “que a integração interna de uma instituição social depende em grande parte do ‘conhecimento primário’ que os seus membros têm a respeito da própria instituição”. E os autores, na interpretação de Azanha, se referem ao ‘conhecimento primário’ como “as práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional”. Para Azanha (1998), essas idéias são importantes, “porque o projeto pedagógico é (no nosso contexto, o planejamento), no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional”, igualmente aquelas práticas “que permeiam a convivência escolar e comunitária”. E, continua dizendo que, “num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas”. Para alterar as práticas, como resultado de uma “reflexão institucionalmente abrangente”, “não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente ‘ciência dos projetos’ ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico (planejamento) é um exercício de autonomia”.²⁷

²⁴ Ibid., p.5-6.

²⁵ Ibid., p.5-6.

²⁶ AZANHA, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola, p.8.

²⁷ Ibid., p.8

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 o que vem ocorrendo, é aquela situação que diretores revelam e que aqueles que trabalham na rede estadual de ensino, de modo geral, sabem que 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, têm o seu “plano de ensino” feito a seu modo, ou seja, generalizando, institucionalizou-se o chamado “planejamento paralelo”.

PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO ENFRENTADO O TECNICISMO GOVERNO MONTORO (1983 - 1986)

O *planejamento escolar*, com roupagem tecnicista, conforme convinha ao Regime Militar, pelo menos até 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 assume 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 passa por uma grande crise econômica, provocadora de achatamento salarial e desemprego.²⁸ 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 encontra num processo de organização e conscientização enquanto categoria: reivindicam uma política salarial mais satisfatória, a

²⁸ NÉBIAS, C. M. (1990). *O ciclo básico e a democratização do ensino*. São Paulo: 1990. Tese de Doutorado. ECA/Universidade de São Paulo.



reformulação do Estatuto do Magistério e a defesa do papel social da escola.²⁹ 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”.³⁰

Ainda em 1983, o denominado *Documento 1*³¹ com a exposição dos pontos críticos da situação educacional encontrada, bem como com 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.³²

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.³³

No “novo clima”, o planejamento educacional em geral, e o escolar em particular, deixaram de ter a importância que lhe era atribuída pela política

²⁹ Ibid., p. 70.

³⁰ PALMA FILHO, J. Cardoso. A Política Educacional em São Paulo. In: *Educação Municipal* (1988).

³¹ 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

³² 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).

³³ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 21.833*, de 28/12/83, regulamentado por SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 13*, de 17/01/84.



educacional da SE, no período anterior. O tecnicismo foi encarado de frente pelo Governo Democrático.³⁴

E mais. Durante a década de 80, mais precisamente em meados dessa época, o planejamento foi, a partir dos órgãos centrais da SE, abandonado, 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”.³⁵

Como decorrência das críticas ao planejamento praticado, planejar o trabalho educacional e escolar deixou de ser uma preocupação significativa. Mas, como as normas regimentais de 1977 ainda estavam em vigor, as escolas, de um modo geral, continuaram a remeter para as respectivas Delegacias de Ensino o *Plano escolar* anual, para homologação.

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, de 1987 a 1990, embora tenha 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 ele convergindo as várias

³⁴ Exemplificando: na elaboração das Propostas Curriculares da CENP, 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. Concretamente (citamos apenas uma de nossas constatações), verifica-se 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)

³⁵ LÜCK, H. (1991). *Planejamento em Orientação Educacional*, P.12.



políticas públicas.³⁶ Suas realizações foram pontuais. Nada de significativo a registrar em relação ao *planejamento escolar* nesse período de governo.

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, o planejamento educacional e o escolar tiveram sua importância reduzida, atenuada. Nenhuma regulamentação afetou o que já existia a respeito. No entanto, como o *Plano escolar*, previsto no regimento, era obrigatório, as escolas continuaram a produzi-lo, quando exigido pela Delegacia de Ensino, para homologação. O *plano escolar*, grosso modo, tornou-se uma simples peça da burocracia escolar.

RESTABELECENDO O PLANEJAMENTO 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"³⁷ (Programa de Reforma).

Preliminarmente, parece-nos indispensável alguma referência ao Programa de Reforma, sobretudo sobre o Núcleo de Gestão Estratégica (NGE). Machado (1996)³⁸, em sua tese a "Teatralização do Poder", procurou chegar aos bastidores do NGE com o objetivo de desvendar 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*

³⁶ QUÉRCIA, O. (Governo). *Mensagem Anual à Assembléia Legislativa*. São Paulo, 1987.

³⁷ 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.

³⁸ 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.



*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.*³⁹

Dessa forma, prossegue Machado (1986), “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, (...).⁴⁰

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’”.⁴¹

Com essas pertinentes observações, passamos a analisar o discurso do Programa de Reforma, produzido pelos bastidores da SE. Dizer da SE quer dizer outra reforma “de cima para baixo”, até o próximo governo.

Nesse Programa, o Projeto Educacional Escola-Padrão⁴² passou a ser seu projeto nuclear, a ponto de ser confundido com o próprio Programa. Para este estudo, pelo menos três questões conceituais abordadas no Programa são essenciais à compreensão do *planejamento escolar* proposto: a função da escola, a escola-padrão e a questão da autonomia escolar, que constam do Apêndice 1. Aqui nossa atenção estará centrada no *planejamento escolar* da escola-padrão.

³⁹ Ibid., p.7, 147-8.

⁴⁰ Ibid., p.149.

⁴¹ Ibid., p.11.

⁴² 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 Moraes, data de 22/10/91.



As demais escolas continuaram como escolas comuns, com pouca ou nenhum interferência da SE.⁴³

Esse Programa considerava como *função da escola* a “preparação para uma nova cidadania”, propiciando ao aluno “o domínio de competências” que permitam a sua plena participação, enquanto cidadão, “nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna”.⁴⁴ Para tanto, o Projeto Educacional Escola-Padrão⁴⁵ 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”.⁴⁶

Esse projeto nos informa que sua elaboração levou 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* (itálicos aqui), controle e avaliação dos serviços prestados pela escola.⁴⁷

A ênfase nesse fortalecimento do planejamento se fez necessária para a implementação da escola-padrão, pois, como vimos, no Governo Montoro, o planejamento passou a ter importância secundária, pois era tido como uma “técnica” típica herdada do Governo Militar, a quem serviu e servia.

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

⁴³ 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.

⁴⁴ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 34.035*, de 22/10/91.

⁴⁵ “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.

⁴⁶ SÃO PAULO (Governo) SE. *Plano Diretor das Escolas-Padrão*. 1995. Guia para Elaboração. São Paulo: SE, 1995. p. 3.



sua profissão e, por último, que estivesse instalada em uma rede física que 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 Reforma⁴⁷, a concepção de escola no Projeto Escola-Padrão coloca como uma de suas questões nucleares o de sua autonomia, como forma de superar a organização dicotômica administrativo “versus” pedagógico, mediante uma organização administrativa que pratique o espírito crítico e democrático de gestão.

Segundo esse documento, o grau e limites da autonomia a ser 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.⁴⁹ 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 espera fossem alcançados.

⁴⁷ “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.

⁴⁸ SÃO PAULO (Estado). *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 5.

⁴⁹ Ibid., p.4-5.



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 mais como uma estratégia de descentralização-administrativa que vem sendo chamada de desconcentração".⁵⁰

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, diz a autora 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 (...)".⁵¹

Com tais abordagens conceituais, compreende-se porque o referido Projeto dá significativa ênfase no processo de planejamento: é a intervenção do Estado no processo educacional, de forma consciente e planejada, inclusive para "estabelecer" a autonomia escolar.

PROCESSO DE PLANEJAMENTO

Com o Projeto Educacional "Escola-Padrão", a regulamentação do *plano escolar*, datada de 1977 (artigos 92 a 94 do RCEE), embora mantidos, foram, no dizer da SE, "reinterpretados", até mesmo substituindo, nos discursos, a denominação *plano escolar* por *plano diretor*.

Para viabilizar a Reforma, a administração da SE lança mão do *planejamento escolar*, dando-lhe a importância que havia perdido, a partir de 1983, nas administrações anteriores. 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,

⁵⁰ MACHADO, Lourdes M. Teatralização do Poder: o público e o publicitário na Reforma de Ensino Paulista. Tese de Doutorado (UNESP, Marília, 1996). 167p.142.

⁵¹ Ibid., p.141-2.



planejar, estruturar-se e avaliar os resultados obtidos, bem como identificar as possíveis formas de aprimorá-los.⁵²

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.*⁵³ (Itálicos aqui).

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,⁵⁴ 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 a orientação do “Guia”, pois este foi o documento realmente estudado e refletido pelas partes envolvidas nos treinamentos e orientações. Igualmente o foi pela Delegacia de Ensino e órgãos centrais. Embora houvesse recomendação para a escola levar em conta, na reflexão sobre a proposta pedagógica, os seus valores e suas concepções de homem, educação e sociedade, na implementação do planejamento, os esquemas e roteiros para serem utilizados na elaboração do

⁵² SÃO PAULO (Estado) (1991). *Programa de Reforma...* op., cit., p.5.

⁵³ Ibid., p.5.

⁵⁴ SÃO PAULO (Governo) Secretaria de Estado da Educação. *Plano diretor das Escolas-Padrão - 1995*. Guia para elaboração. p.15-6.

plano diretor, colocam essa reflexão em segundo plano ou a ignoram. Assim, ao final, prevaleceu a perspectiva operacionalizante, em detrimento da dimensão política do planejamento.

A escola-padrão deveria, pois, constituir-se, segundo o Programa de Reforma, em uma 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 deve a escola ter, é-lhe concedida “na determinação de quais são os recursos” e a “melhor forma de utilizá-los”.⁵⁵

Do exposto, 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.⁵⁶

Em síntese, a escola deveria estruturar-se para a gestão de recursos financeiros e estabelecer rotinas e fluxos de serviços mediante os quais, efetivamente, as decisões sobre o que e como fazer fossem tomadas pela escola. Dentro dessa abordagem operacional, destacam-se da conceituação dois fatores importantes para o planejamento que se pretende e que se constituem em 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).⁵⁷

⁵⁵ SÃO PAULO (Estado) (1991). *Programa de Reforma...* op., cit., p.4.

⁵⁶ Ibid., p.4.

⁵⁷ 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.

Outro documento, o "Plano Diretor das Escolas Padrão",⁵⁸ 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 documentos relativos à Reforma do ensino.⁵⁹ Aos professores e coordenadores não faltaram orientações que se especificaram até o nível de plano de ensino e de séries.⁶⁰

Pelo teor dos textos, julga-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, bem como 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:⁶¹

- 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.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ 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.

⁶¹ SÃO PAULO (Estado). SE. Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão. Versão para discussão. São Paulo: SE, out. 1992., p.6.



A síntese que apresentamos já é suficiente para se concluir que, contrariamente ao que consta dos discursos, a festejada e necessária participação de todos no processo educacional, não está consagrada nas “orientações” sobre o processo de planejamento na escola-padrão. Verifica-se que todo o processo está centrado na equipe de direção.

Sabemos com Vale (1985) que a equipe de direção, por definição, integra uma *hierarquia de autoridade* e, neste sentido, está impedida de alterar a *estrutura de poder* da organização escolar. Por outro lado, como autoridade especializada, pode utilizar sua *competência efetiva* para *facilitar*, coordenar e realizar o processo de planejamento ao invés de dirigir e controlar a ação dentro da organização, conforme as “orientações” superiores sugerem.⁶² Sem dúvida, nas escolas públicas, o diretor dá rumo ao planejamento, ajustando-se ao sistema ou buscando a maior autonomia para a escola que dirige.

Um outro conflito vivenciado pela direção refere-se a tensões possíveis entre a *função administrativa* e *função técnica*. O conflito existe porque os *valores burocráticos* diferem, sem dúvida, dos *valores profissionais*. A direção, situada no centro desse conflito, deve estar ciente de que a organização que dirige é muito especial, na qual os elementos fundamentais são humanos e, não, econômicos que a SE vem acentuando.⁶³

Se a direção permanecer presa à dimensão burocrática, certamente, acentuar-se-á sua distância em relação ao corpo docente, dificultando o *planejamento escolar* e, por conseguinte, a realização dos objetivos maiores da escola. Dada a existência desses conflitos, além da falta de autonomia financeira e econômica, a orientação para o processo de planejamento poderá direcioná-lo na direção de um planejamento burocratizado, como, na nossa percepção, foi o que, de modo geral, realmente ocorreu.

⁶² VALE, J. M. F. do O diretor de escola em situação de conflito. In: CADERNOS CEDES. 3.reimpressão. São Paulo: Cortez, 1985. p.45



O PLANO ESCOLAR/PLANO DIRETOR

O *plano escolar*, com a denominação de *plano diretor*, como produto do processo de planejamento escolar, passou a ser entendido como o documento que:

dará maior ênfase à autonomia da escola e ao planejamento como processo coletivo, evolutivo e permanente de reflexão. A escola deve ser vista como núcleo de ensino, capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los.⁶⁴

O *plano diretor* continua sendo coordenado pela direção da escola (como previsto no art. 93 do RCEE), porém, com ênfase na participação mais efetiva das comunidades interna e externas, de acordo 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.⁶⁵ 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 acaba ficando num segundo plano ou mesmo esquecida.

O *plano escolar* recebeu duas reinterpretções no decorrer de 1992. A primeira, foi sintetizada em documento datado de fevereiro de 1992⁶⁶, pelo qual o *plano diretor* passou a representar "a programação anual do trabalho da escola em todas as suas dimensões", que "explicita 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 da

⁶³ VALE, *ibid.*, p.46.

⁶⁴ 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.

⁶⁵ "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

utilização dos recursos". Do *plano diretor* decorrerá 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*⁶⁷, para fins de avaliação, não foi colocado em prática, pela tecnicidade e complexidade que comporta e a conseqüente falta de condições.

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."⁶⁸ "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."⁶⁹ Assim, "a parte essencial da proposta educacional é a proposta curricular que a Escola pretende desenvolver"⁷⁰ (negritos aqui). O segundo elemento importante, nessa reinterpretação do *planejamento escolar*, são os projetos que visem 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."⁷¹ 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".⁷²

⁶⁶ SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. *Plano Diretor da Escola-Padrão - Guia para elaboração*. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, fev. 1992. p.5-6.

⁶⁷ Ibid., p.30.

⁶⁸ Ibid., p.12.

⁶⁹ Ibid., p.16.

⁷⁰ Ibid., p.17.

⁷¹ Idem, versão para discussão. Outubro de 1992 (SÃO PAULO:1992). Neste "Guia" recomenda-se a utilização da "A proposta educacional - Subsídios para a elaboração do Plano Diretor"

⁷² Ibid., p.2.



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 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", 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".⁷³ Quanto à avaliação do *plano diretor* pelas Delegacias de Ensino, as orientações constam de dois documentos⁷⁴, com roteiros de trabalho e especificações próprias 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".

⁷³ Ibid, op. cit. p.11-13.



PLANEJAMENTO DO DESEMPENHO

GOVERNO MÁRIO COVAS(1995-98)

Cumprindo o Programa de Educação para o Estado de São Paulo, do então candidato, o Governador Mário Covas expede Decreto datado de 1º de janeiro de 1995⁷⁵ extinguindo as Divisões Regionais de Ensino (criadas em 1976),⁷⁶ ficando as Delegacias de Ensino hierarquicamente subordinadas às Coordenadorias de Ensino do Interior e da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Como decorrência dessas mudanças estruturais as atribuições e competências do Delegado de Ensino e seus auxiliares são ampliadas quantitativa e qualitativamente. Essa função 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.

⁷⁴ 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.

⁷⁵ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 39.902*, de 1º de janeiro de 1995. Extingue as Divisões Regionais de Ensino.



PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA O ESP

DIRETRIZES EDUCACIONAIS: 1995-98

A par desses primeiros atos, a SE, mediante o Comunicado de 23/03/95⁷⁷, 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”.

Essas diretrizes foram estabelecidas no contexto de uma política que vem propugnando por uma reestruturação do Estado brasileiro, na direção do denominado Estado mínimo. O objetivo maior dessa política é a redução da atividade do Estado aos cuidados de alguns setores essenciais, não “lucrativos”: saúde, educação, cultura, justiça, segurança e lazer, por exemplo.

Na “Introdução” e no “Diagnóstico” 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.

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 Quéricia e Fleury). A proposta do documento é de 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.

⁷⁶ SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 7.510*, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.

⁷⁷ 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.



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 grave 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.” (itálicos aqui) “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 saber, 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* (itálicos aqui).

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*”. (itálicos aqui)

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;⁷⁸ 2) a racionalização no uso dos equipamentos escolares, revendo a forma de ocupação dos mesmos, igualmente considerando 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: “reorganização da estrutura atual da SE e na busca de novas parcerias para prestação dos serviços educacionais.”

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”.⁷⁹

⁷⁸ 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 alunos, 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”.

⁷⁹ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 39.902*, de 1º de jan. de 1995. Extinguiu as Divisões Regionais de Ensino.



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 etc. e municípios, e estes constituirão parceiros privilegiados (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 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”.

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 pedagógicas 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”.

APRECIACÃO SOBRE AS DIRETRIZES

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 diretriz principal, “a grande diretriz”, da atual gestão na área da educação é a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino.” Na prática acabam prevalecendo os valores da diretriz principal.

Em termos de planejamento educacional e escolar essa direção da política educacional 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”, será direcionada 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, não tem o poder de mudar os rumos da sociedade, mas pode colaborar na manutenção do *status quo*.

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, com profundas repercussões no processo de planejamento das escolas públicas. Daí a necessidade de seu estudo neste capítulo.⁸⁰

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 70⁸¹: 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:⁸²

- I- Ciclo Básico à 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 somente em dois ou três turnos somente; promover um melhor atendimento pedagógico às

⁸⁰ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 40.473/95*, de 21 de nov. de 1995 tendo por fundamento o Parecer CEE nº 674 aprovado em 08/11/95.

⁸¹ Lei 5.692, de 11/08/71.

⁸² SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 40.473/95*.



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.⁸³

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 de trabalho, bem como possibilitará que os alunos estudem em escolas adequadas às suas faixas etárias, sob o ponto de vista de seus equipamentos e recursos pedagógicos.

O Conselho Estadual de Educação, 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.⁸⁴

Convém, também, recomenda o CEE, que os diretores se reúnam nas escolas que se interligarão, sob orientação do supervisor, para o

⁸³ SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 674/95, aprovado em 08/11/95. D.O.E. de 11/11/95 (1.1 Histórico).

⁸⁴ 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* (Itálicos aqui). In: SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 674/95.

equacionamento e propostas de solução de eventuais problemas específicos comuns.⁸⁵

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.

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, e estes constituirão parceiros privilegiados.

Essa forma de gestão foi regulamentada pela atual administração por meio de decreto⁸⁶ 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 eqüidade do ensino público fundamental", do fortalecimento da "autonomia do Poder Municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais", "de descentralização da gestão educacional" e 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.

⁸⁵ SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE n.º 674/95, itens 1 e 2 da Apreciação.

⁸⁶ SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 40.673/97, de 16 de fev. de 1997, pub. no D.O.E. de 17/02/96.



Trabalho escolar (duração)

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual⁸⁷, tendo por objetivo “adotar medidas que permitam a cada unidade escolar uma efetiva melhoria das qualidade de ensino”, fixou para as escolas da rede estadual de ensino 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 e coordenador pedagógico, medidas que, adequadamente usadas, podem propiciar algumas condições para o planejamento.

Sistema de avaliação

Em agosto de 1995 a “SE divulgou o Projeto Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”⁸⁸ com o objetivo principal de desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino Fundamental e Médio, para subsidiar a SE na tomada de decisões quanto à política educacional. Além de outros objetivos, pretende fornecer às equipes das escolas subsídios para *planejamento escolar*, capacitação e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola.

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 da própria concepção de educação e seu planejamento.

⁸⁷ SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 40.510/95*, de 04/12/95. “Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual”.

Os estudos a esse respeito serão por nós agrupados sob os títulos, desenvolvidos na seqüência:

Nova regulamentação: o plano de gestão

Nova regulamentação: a proposta pedagógica

Novo planejamento: orientações da Secretaria da Educação

Novo planejamento: a dimensão política.

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”.⁸⁹ 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 do 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. Este, um dos objetivos do novo regulamento.

Nas justificativas é citado 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 reverter a baixa produtividade do ensino e deve

⁸⁸ 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.

⁸⁹ 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.



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 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*⁹⁰, 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 artigo 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 curriculares, horários em geral, calendário e eventos, plano de aplicação de recursos e projetos especiais.⁹¹

O planejamento “de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar” e, igualmente, a respectiva organização, coordenação, avaliação e integração é da responsabilidade do Núcleo de Direção, integrado pelo diretor e o vice-diretor. O plano de gestão será aprovado pelo conselho de escola e homologado pelo órgão próprio de supervisão.⁹²

⁹⁰ Ibid., artigo 29.

⁹¹ Ibid., artigo 29-30.

⁹² Ibid., artigos 62 e 31, respectivamente.



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 verdadeiro planejamento escolar está centrado na elaboração da proposta pedagógica. Daí nossas considerações a seguir sobre esse projeto.

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.⁹³ 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 Médio⁹⁴, o CEE reafirma, de conformidade com a Nova LDB, que a Lei deixa para a “escola a 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”. E continua, 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

⁹³ 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.

⁹⁴ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Deliberação CEE nº 10/97* - fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

aspectos, a serem observados na organização da proposta pedagógica e na feitura do regimento escolar, tratando especificamente do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Do exame dessa Deliberação constata-se que a 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.⁹⁵ 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 "Cons. 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

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:

⁹⁵ Esclarecimentos In: SÃO PAULO (Estado). CEE. *Indicação CEE nº 13/97*, aprovada em 24/09/97.



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/reuniões com delegados e supervisores de ensino e diretores de escola.⁹⁶ 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.⁹⁷

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);
- "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) (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);

⁹⁶ 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 a palestra proferida no XVIII encontro de Delegados de Ensino da CEI, em 31/07/98.

⁹⁷ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Indicação CEE nº 13/97*.



- não “convém estabelecer normas, prazos e especificações” para que as escolas cumpram a exigência do projeto pedagógico (“a instituição ‘escola pública’ é uma diversidade e não uma unidade”) (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 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’. 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.

Parece-nos muito claro que, em relação às escolas públicas estaduais, não há como dizer que a escola tem autonomia suficiente para elaborar sua proposta pedagógica, como pode sugerir o texto do CEE.⁹⁸ Essa autonomia foi realisticamente concebida pelo Programa de Reforma do Ensino Público (governo Fleury) que resumiu os graus e limites da autonomia da seguinte forma, conforme já fizemos constar em outro lugar deste trabalho:

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. 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.⁹⁹

Parece-nos que essa orientação em nada se alterou na atual administração; pelo contrário, a presença da orientação da SE tem se

⁹⁸ “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.

intensificado, em nome da reforma cuja diretriz principal, a “grande diretriz”, a “diretriz número 1” da política educacional consiste na “*revolução na produtividade dos recursos públicos*” (itálicos aqui). 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, por integrar a escola pública uma rede de escolas,

está sempre sujeita a interferência de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. 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. A consequência (...) é o fato de que 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.¹⁰⁰

A esse “grave problema da escola pública” poderíamos aduzir uma abordagem que nos ajuda também a situar o problema: a autonomia da escola pública tem a 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.

Continuando. Na 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”.¹⁰¹

O estudo dos documentos dessa nova regulamentação do planejamento escolar/plano de gestão evidenciam um discurso que não condiz com a prática a ser vivenciada pelas escolas públicas estaduais. Desse estudo

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ AZANHA, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola, p.4.

¹⁰¹ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Indicação CEE nº 13/97*.



pode-se deduzir que pouco restará para a escola de espaço para o exercício de sua autonomia. Atendendo, obrigatoriamente à legislação, aos atos normativos do Conselho Federal e Estadual de Educação e, sobretudo aos atos normativos e administrativos da SE, que determina e controla tudo (matrículas, número de turnos, de classes, de alunos, de professores e de funcionários, concursos e admissões). Pode-se argumentar que na dimensão pedagógica, que é a dimensão própria da escola, esta terá autonomia. No entanto, entre essa possibilidade e as observações de Azanha citadas um pouco antes, por cautela, e por experiência, a maior probabilidade é de que tais observações sejam confirmadas. Somente com elevada competência, dedicação e compromisso com a população a que serve e remuneração compatível, poderá a liderança de uma escola cumprir as determinações a que está sujeita e, lutando, conseguir relativa autonomia para a escola. Utilizemos as próprias palavras do CEE inseridas na Indicação n.º 13/97:

As escolas sempre se viram obrigadas a conformar-se (...) às normas que vinham de cima. 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", "a isonomia" (...). Se as normas obstaculizavam a autonomia, "tanto pior para a autonomia".¹⁰²

Talvez essas palavras se apliquem ao próprio CEE que as proferiu, eis que em relação ao seu próprio Parecer sobre *Normas Regimentais Básicas*, consta uma extensa declaração de voto, na qual o Conselheiro Francisco Antonio Poli menciona diversos dispositivos cerceadores da autonomia escolar. Votou contrariamente. Mas certamente as palavras acima se aplicam com muito maior propriedade à atual administração da SE, preocupada, fundamentalmente, com a "revolução na produtividade dos recursos públicos".

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

¹⁰² Ibid.



sim, somente em relação à política educacional, cujas Diretrizes Educacionais 95-98 já analisamos páginas atrás. No início desse Governo, seguido de uma sucessão de medidas que alteraram a vida das escolas, 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 dirigentes estavam aguardando os acontecimentos.

Nos documentos que instituíram a reforma praticamente não existe referência ao *planejamento escolar*, a não ser quando, em relação à avaliação do rendimento escolar, consta como uma das finalidades fornecer às equipes das escolas subsídios para *planejamento escolar*, capacitação e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola.¹⁰³

De sua parte, o Conselho Estadual de Educação¹⁰⁴ 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”.

Introdução

Em maio de 1997, na publicação de *A escola que faz a diferença*,¹⁰⁵ a SE 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 construção de uma proposta pedagógica compartilhada, onde os professores sintam-se valorizados, e os pais tenham voz e vez” (p.9).

¹⁰³ 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.

¹⁰⁴ SÃO PAULO (Estado). CEE. *Parecer CEE nº 674/95*, aprovado em 08/11/95. D.O.E. de 11/11/95.

¹⁰⁵ SÃO PAULO (Governo). SE. *A escola que faz diferença - 1. Lideranças que fazem diferença*. São Paulo: SE, maio de 1997.

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. Essa 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 na 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)

“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 ao 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 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*,¹⁰⁶ que resume as suas grandes metas, “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 (fundamental ou médio) sobre as finalidades do ensino que a escola oferece e sobre as grandes ações a serem empreendidas para avançar rumos 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

“Para um diretor, conhecer o Plano de sua escola é tão importante como para um piloto de avião conhecer o seu plano de vôo. Para ele, “Faz Diferença” conhecer em detalhes o plano de sua escola, o qual resume as suas grandes metas. O *Plano escolar* “nada mais é que o espírito da escola feito matéria, ou seja, o seu projeto pedagógico posto no papel (p.33).

A intimidade do diretor com o *Plano escolar* é um bom indício de que ele não o considera uma formalidade, algo para ser simplesmente mostrado ao supervisor.

“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 ‘a dimensão pedagógica’. Isto, certamente, se refletirá no aproveitamento dos alunos. (p.34)

Dessa forma, o diretor mostra que está acompanhando de perto a execução do Plano: 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.

“Ele 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,

¹⁰⁶ 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.



o estímulo e reconhecimento de que tanto necessitam. Com isso ganham os alunos (p.24).

O Professor-Coordenador

O diretor é o grande articulador do projeto da escola, e o professor-coordenador é o seu braço direito. Este participa da construção da proposta coletiva de trabalho e da definição de uma linha pedagógica que norteie a atuação dos professores. Se o coordenador afirma participar de uma proposta coletiva de trabalho, certamente deve estar unindo toda a equipe em torno desse trabalho.

O coordenador que participa de uma proposta coletiva de trabalho faz com que todo o grupo de professores reflita em conjunto sobre questões como: com que habilidades, valores, atitudes e conhecimentos básicos um aluno deveria estar saindo ao final do término de seu curso? "Que tipo de metodologia deverá ser empregada para que os alunos construam conceitos e significados e aprendam a aprender? Como dominar e experimentar essas metodologias? Para quê, como e quando avaliar os alunos? Como promover a superação contínua das suas dificuldades? (p.36)

"Ao responder a estas questões de forma coletiva, os profissionais de um determinado segmento de ensino 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 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 serem informados sobre elas. Pais e mães precisam saber como funciona a escola, suas normas e o papel de cada profissional que ali trabalha. Algumas iniciativas salutaras:

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, mas comporta alguns aspectos que precisam ser conhecidos e analisados. Verifica-se que o processo de planejamento é centralizado e dependente do diretor e seu vice. Com esse enfoque fica garantido, para a SE, o cumprimento das suas diretrizes educacionais inicialmente referidas, de natureza econômica, mas prejudicada a autonomia da escola. O processo de planejamento proposto enfatiza os meios em detrimento dos fins, daí porque não aparece a dimensão política do planejamento escolar: para quem e a que se destina a educação a ser implementada. O encaminhamento das atividades de planejamento por parte da SE direcionam, sem dúvida, para uma dimensão política mantenedora do *status quo*, já que não propiciam a discussão e reflexão sobre as finalidades da educação.

ORIENTAÇÕES PARA 1998

Nos encontros de supervisores de ensino e diretores de escola, promovidos pela 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, 1998.¹⁰⁷

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 como responsabilidade da escola promover amplas condições e oportunidades de aprendizagens e 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 da qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. A escola é o espaço social privilegiado de construção de

¹⁰⁷ 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.



conhecimentos significados 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 da SE citado 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. E será nesse momento que o diretor e o coordenador encontram-se com toda a equipe escolar para chegar a um acordo sobre os seguintes pontos básicos (que outra vez reproduzimos).¹⁰⁸

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.

Isso está 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”. (itálicos aqui) Para o levantamento desses pontos fundamentais “uma análise 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

¹⁰⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *A escola que faz diferença - 1. Lideranças que fazem diferença*. São Paulo: SE, maio de 1997. p.47.

que o ponto de partida, que é fundamental, se inicie com os dados disponíveis de permanência e desempenho dos alunos, a saber:¹⁰⁹

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, completa as considerações do texto. As orientações prosseguem versando sobre a problematização desses dados numéricos e suas implicações de natureza curricular e a 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 comprometido 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 serão logo adiante analisadas.

NOVO PLANEJAMENTO A DIMENSÃO POLÍTICA

No discurso sobre o planejamento da escola-padrão chegou-se a dar ênfase ao projeto político da escola, no contexto de uma visão de homem, de mundo, de sociedade e de educação, outras vezes a ênfase recaía sobre sua operacionalização. Era uma orientação que, em alguns momentos, se apresentava sintonizada com as possibilidades de transformação social. Na prática, porém, as orientações, sugestões e roteiros acabaram deixando de lado esse aspecto do

¹⁰⁹ SÃO PAULO (Estado). As mudanças na educação...op. cit., p.2-3.



discurso, produzindo-se uma prática acentuadamente tecnicista, conforme analisamos ao apresentá-la. Ademais, a autonomia relativa da escola pública, quase sempre à mantém atrelada ao sistema. Sua ampliação tem que ser conquistada e o processo para que tal ocorra deverá ser lento.

No processo de planejamento da atual política educacional da SE podemos alinhar alguns pontos que podem ser considerados positivos. A quantidade dos documentos produzidos é significativamente menor que os produzidos pela administração anterior, havendo portanto, menor interferência na rede de escolas, no que diz respeito à construção da proposta pedagógica. As orientações escritas tem evitado a produção de roteiros e esquemas o que constitui um avanço, pois esta “retirada” deixa margem à criatividade e imaginação do pessoal das escolas. Os textos procuram indicar rumos, direções, pontos de partida e de chegada do trabalho docente. Isto tudo pode se constituir em brechas no sistema, que podem permitir a maior autonomia das escolas.

Por outro lado, existem alguns aspectos que podem ser considerados contraditórios ou negativos. Em *“A escola quer faz diferença”* o processo de construção da proposta educacional é conduzido pela direção da escola; recordemos: “O diretor é o grande articulador do projeto da escola, e o professor-coordenador é o seu braço direito”; o trabalho deles “consiste, essencialmente, em liderar profissionais, aglutinando-os...”, etc.; no “Planejamento 98” aquele papel atribuído à direção da escola é substituído por expressões tais como “coletivo da escola” “equipe escolar” “construir coletivamente novas formas...”, “coletivamente construída” e outras semelhantes. Essas formas diversas de abordagem do processo de planejamento estabelecem atividades com rumos diferentes; podem indicar também a inexistência de uma clara concepção da gestão da escola pública. A origem das publicações pode indicar também alguma coisa. “A escola que faz diferença”, de maio de 1997 (15.000 exemplares), realização da SE, foi produzida com base em resultado de pesquisa da Fundação Carlos Chagas¹¹⁰ (pesquisadoras Rose Neubauer, Cláudia Davis e Yara Lúcia Espósito), e “As Mudanças na Educação e a Construção da Proposta Pedagógica da Escola”

(Planejamento-98), de janeiro de 1998 (70.000 exemplares), por órgãos centrais da SE (ATPCE, CENP, CEI e COGSP). Com essas origens, tudo está a indicar que esta última prevalecerá sobre aquela, mesmo porque foi objeto de reflexão por parte dos especialistas de educação da rede e a pesquisa da FGV não consta na bibliografia desta última.

No texto “Planejamento-98” é essa a concepção de planejamento que transparece, pois nele não se encontra nenhuma proposta de discussão política sobre a tarefa educativa. A respeito, Luckesi (1995) entende que, nesse tipo de proposta, “se manifesta uma postura acrítica ante a prática educativa. É como se tudo já estivesse plenamente definido”. Conforme a diretriz principal da SE o que resta fazer em relação ao sistema e a escola é a “revolução na produtividade dos recursos públicos”, pois não mais há necessidade de se discutir sua destinação, posto que é e será regida por valores de natureza econômica (leis do mercado e do sistema financeiro). Retomando Luckesi (1995), diz ele que nos “parece que não há mais nada a definir; basta operacionalizar os meios”.¹¹¹ A escola dessa proposta se nos apresenta como um mundo maravilhoso, harmonioso que, para ficar melhor, basta colocá-la em ordem e na ordem do pensamento político hegemônico.

E mais. Para as reuniões de planejamento a SE sugere, e isto já fizemos constar logo acima, que na “*A escola que faz a diferença*”, alinhada com a “cultura do sucesso”, que a equipe escolar conduza o seu planejamento “para chegar a um acordo sobre pontos básicos” tais como conduta, expectativas, condições e aparências, uso de materiais, etc.; no “Planejamento-98”, aprofunda um pouco mais sugerindo que o ponto de partida venha a ser a análise de “Números de alunos” qualificados por classe, promoção, evasão/retenção, recuperação e outros dados.

Parece não haver dúvida quanto à importância da análise desses “pontos” e desses “números” para toda a atividade escolar. Essas análises não podem ser negligenciadas. No entanto, colocada essa sugestão de ponto de

¹¹⁰ Pesquisa: “A avaliação do Processo de Implantação de Inovações no Ensino Básico e seu Impacto sobre a Situação de Ensino - Aprendizagem dos Alunos da Região Metropolitana de São Paulo”. 1992 a 1994, FCC. Realização pela SE-SP e produção do material pela CECIP.

¹¹¹ LUCKESI, C. C. (1995). Avaliação da aprendizagem escolar, p.113.



partida, sem dúvida alguma outras questões igualmente importantes para o projeto escolar serão, com certeza deixadas de lado, embora figurem em parte da bibliografia do texto, mas não nele ventiladas. Enfim, o que se pode questionar é se a escola não tem nada a ver com o que se passa na sociedade, especialmente no 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-lhe, portanto, a tão decantada “autonomia”, que, sem dúvida, tem na criatividade sua melhor expressão.

Após dois anos de Reorganização das Escolas Estaduais (1995-96), a atual administração da SE, com a aprovação do CEE, regulamenta o planejamento escolar, estabelecendo que a *proposta pedagógica* – agora imposição legal – é o ato primeiro, original da instituição. Em seguida, vem o *regimento escolar*, o qual “deve expressar ou assentar-se sobre os propósitos, as diretrizes e princípios estabelecidos na proposta pedagógica. É um documento redigido para perdurar, embora possa sofrer alterações e acréscimos”.¹¹² Está sujeito à aprovação. O *plano de gestão da escola*, de duração anual, é, como documento, o instrumento de operacionalização das medidas incluídas de forma genérica no regimento.¹¹³

Em resumo, vimos que 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, juntamente com o Regime Militar (Governo Montoro). Para a implantação do Projeto Escola-Padrão (1992), o planejamento foi enfaticamente restabelecido, culminando com a concepção do *projeto político-pedagógico/plano diretor* da escola, 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 desempenho, ou seja, propõe-se a busca da eficiência para a competitividade, numa dimensão economicista, mantenedora do *status quo*.

¹¹² SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação CEE n.º 13/97 – Diretrizes para a elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo.

¹¹³ Ibid., item 1.1.



CAPÍTULO III

IDÉIAS CONTEMPORÂNEAS MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE



INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, com este capítulo, é apresentar um estudo sobre a modernidade/pós-modernidade, privilegiando esta última. Será um estudo, não extensivo, de algumas teorias apresentadas por autores pertencentes a áreas do conhecimento que se preocupam com o tema. O nível não será o da filosofia, embora se torne indispensável referir-se aos principais representantes que a ela pertencem; talvez seja mais adequado dizer que a abordagem estará mais próxima do campo da sociologia e da política. Dada a multiplicidade de abordagens e níveis de análise, fragmentando uma possível aproximação de uma visão mais geral da questão, optamos por apresentar um estudo tomando por base autor que tentou uma abordagem ampla do tema. Referimo-nos ao livro de *Krishan Kumar*, professor-titular da Universidade de Kent, Inglaterra, intitulado *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna - Novas teorias sobre o mundo contemporâneo* (Zahar, 1997). Mas, como toda obra do gênero, não é completa. A nós professores, preocupados com a melhor reflexão sobre os problemas educacionais, teorias e práticas, não podemos ficar alheios aos problemas das Ciências Sociais que envolvem a educação; como não especialistas podemos, isto sim, colher contribuições junto a elas, nosso objetivo neste capítulo.

A questão pós-moderna ainda não penetrou significativamente, e conscientemente, na realidade escolar, embora muitos professores possam ter atitudes e posturas pós-modernas. Adotaremos uma abordagem que pretende descrever aspectos essenciais dos principais temas, tais como as concepções de modernidade, pós-modernidade, condição pós-moderna, as metanarrativas, emancipação, a razão e o sujeito, por interessarem mais de perto às questões implicadas na dimensão política do planejamento escolar, objeto do nosso estudo. Mais especificamente, interessa-nos as críticas pós-modernas à modernidade, tendo em vista que a educação e seu planejamento/projeto escolar são instituições típicas da modernidade e que se encontram em crise.



A PROBLEMÁTICA CONCEITUAL

A literatura pós-moderna e as teorias que a contemplam não nos permitem apreender, de forma coerente, as várias concepções existentes. Muito pelo contrário, temos uma pluralidade de interpretações que, inclusive, muitas vezes são conflitantes entre si. Num primeiro nível de considerações, as concepções mais problemáticas envolvem os termos modernidade, modernismo, pós-modernidade e pós-modernismo, os quais serão objeto das considerações dos próximos parágrafos.

Como ponto de partida, Kumar (1997) nos lembra que Jameson, valendo-se de suas reflexões sobre o pós-modernismo, conclui, “com alguma relutância”, que esse termo “cria mais problemas do que resolve” e, surpreendeu-se “parando para especular se qualquer outro conceito pode dramatizar os problemas de uma forma tão eficaz e econômica”, como o pós-modernismo.¹

Nesse dilema ficam centradas a maioria das discussões, debates e reflexões sobre a pós-modernidade. Suscita ele uma série de indagações. Será a pós-modernidade uma moda? um “conceito em que tudo cabe, tão vago e geral que se torna vazio?”. Mas, mesmo que ao novo termo não se faça oposição, “o que ele pretende descrever?” Será que, como o próprio nome sugere, indica um estado de coisas ‘após’ ou ‘além’ da modernidade? Ou será, em vez disso, uma forma de reflexões sobre modernidade, uma nova maneira, como disse um autor, de ‘relacionar-se com as condições modernas e suas conseqüências’(Smar 1993:152).²

Qualquer que seja 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. A modernidade será sempre, ou quase sempre, o pano de fundo dos estudos sobre a pós-modernidade.³

¹ KUMAR, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p.182

² Ibid., p.182.

³ Ibid., p.182.

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.⁴ Por outro lado, 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 dois últimos conceitos. Mas é oportuno lembrar, com Kumar (1997), a descrição que Charles Jencks faz de pós-modernismo, como um fenômeno de 'duplo código', simultaneamente continuado e se opondo (ou 'transcendendo') às tendências da modernidade e do modernismo".⁵

Qualquer que seja nosso posicionamento ("veredicto") sobre a idéia de pós-modernidade, "ele dependerá em boa medida das definições altamente questionáveis" que ela comporta. Na sociedade de informação ou no pós-fordismo, pode-se observar "um razoável grau de consenso" sobre o significado das coisas. Nada de parecido encontramos na pós-modernidade. Contudo, se concordamos com Jameson sobre a utilidade do termo pós-modernidade e, "quem sabe, talvez até indispensável", isso poderá ocorrer sobretudo em razão do significado de "certos aspectos da teoria que parecem especialmente promissores e valiosos".⁶ São esses aspectos que nos educadores poderemos incorporar em nossas reflexões, com repercussão nas atividades educativas.

Voltemos às expressões modernidade e modernismo. A evolução desse conflito pode acabar por permitir aos estudiosos da Modernidade estabelecer uma distinção entre o conceito de 'modernidade' (em sua maior parte político ou ideológico) e de 'modernismo' (acima de tudo cultural e estético). É útil estudar a modernidade nesse duplo sentido, pois, se às vezes eles "coincidem em parte", outras vezes apresentam divergência frontal.⁷ Essa distinção nos leva a

⁴ Ibid., p.182.

⁵ Ibid., p.182.

⁶ Ibid., p.183.

⁷ KUMAR, K. (1997). *Da Sociedade Pós-Industrial à Sociedade Pós-Moderna*, p.112.

usar o termo modernidade, mas quando não houver clareza, nada impede o uso do termo modernismo.⁸

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”.⁹

Mesmo com esses sentidos distintos, há alguma ligação entre eles e às vezes é difícil tentar separá-los, por falta de consenso sobre o que significam. Mas, diz Kumar (1997), parece ser útil tentar manter a distinção, pois “Modernidade não é ‘modernismo’”. Delineada a idéia de Modernidade (final do século XVIII), esta sofreu, no final do século seguinte, “uma complexa reação” sob a forma do “movimento cultural denominado modernismo, que simultaneamente afirmava e negava a modernidade, mas dava continuidade a seus princípios e desafiava-a em seu próprio núcleo”.¹⁰

Por outra perspectiva, Matei Calinescu, citado por Kumar (1997), identificou ‘duas modernidades diferentes e ferozmente conflitantes’ que se tornaram evidentes na primeira metade do século XIX, cindindo a “alma da modernidade, entre seu caráter de projeto social e político e como conceito estético. De um lado, a ciência, a razão, o progresso, o industrialismo”, que constitui a modernidade (burguesa) e, do outro lado, “a refutação e rejeição apaixonados dos mesmos, em favor do sentimento, da intuição e do uso livre da imaginação”, isto é, o modernismo (modernidade cultural).¹¹

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

⁸ Ibid., p.112.

⁹ Ibid., p.79.

¹⁰ Ibid., p.79, 96.

¹¹ Ibid., p.96.

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 (1993), 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”).¹²

O estágio alcançado pela razão permitiu que no século XVIII fosse inaugurado o ‘projeto da modernidade’. No centro da idéia de modernidade encontramos a razão, o poder e a crença. Seu projeto originário foi emitido no século XVIII, na Europa. Sua proposta tinha por objetivo possibilitar ao homem realizar-se racionalmente, livre de misticismo e tiranias. Projeto incompleto, não realizado, mas sempre retomado.

PÓS-MODERNIDADE - PÓS-MODERNISMO

O ‘pós’ de pós-modernidade pode significar, de acordo com Kumar (1997), entre outras possibilidades, “movimento para um novo estado de coisas” ou o “estado de reflexão”, no qual “não há a percepção necessária de um novo começo, mas apenas um senso algo melancólico de fim”. Daí porque, no estudo da pós-modernidade ocorrer, com freqüência, referência à modernidade.¹³

Conforme já foi mencionado, o possível paralelismo entre modernidade e modernismo não se aplica à idéia de “pós-modernidade” e de “pós-modernismo”, sendo até mesmo utilizados “mais ou menos um pelo outro”. Poderíamos usar a idéia de pós-modernidade para o conceito social e político, e pós-modernismo para o seu equivalente cultural. No entanto, continua Kumar (1997), essa distinção não estaria de acordo com o uso corrente por parte dos pós-modernistas, que se “recusam a fazer qualquer distinção analítica nítida”, pois é uma tendência pós-moderna a supressão de linhas divisórias entre as diferentes

¹² 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.

¹³ KUMAR, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p.79.



dimensões da sociedade - política, econômica, social e cultural. Tanto que uma peculiaridade da teoria pós-moderna é sua origem “chocantemente eclética”; é uma teoria difícil de ser submetida a teste, analisada ou mesmo discutida criticamente. Diz Kumar (1997) que isto se deve ao fato de, “para cada aspecto que escolhermos para exame”, ela pode oferecer outro, com igual segurança, “relacionado com a questão, mesmo que aponte em uma direção inteiramente diferente ou mesmo contrária”.¹⁴

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”.¹⁵

Eagleton, citado por Harvey (1993), vê o posmodernismo nos seguintes termos:

“O pós-modernismo assinala a morte das ‘metanarrativas’, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana ‘universal’. Estamos agora 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...A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mas modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas”¹⁶.

O pós-modernismo, de acordo com Silva (1993), “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”.¹⁷

¹⁴ Ibid., p.113-4.

¹⁵ Ibid., p.123.

¹⁶ HARVEY, D. (1993). *A condição pós-moderna*, p. 19-20.

¹⁷ SILVA, T. T. da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T.T. da (Org.) (1993). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos.*, p.123.

Em que pese a singularidade da atitude pós-moderna, estamos, como diz Jameson, citado por Kumar (1997), em boa extensão '*dentro* da cultura do posmodernismo' e não podemos simplesmente lhe dar as costas.¹⁸

A seguir, e de maneira mais ampla e aprofundada, procuraremos, tomando por base os autores mencionados, alinhar algumas considerações sobre a pós-modernidade/posmodernismo.

¹⁸ KUMAR, K. (1997). op., cit., p.193.



PÓS-MODERNIDADE

A SITUAÇÃO PÓS-MODERNA

Segundo Kumar (1997), o estudo da questão “sobre até que ponto estamos seguindo na direção para a sociedade e a cultura pós-modernas”, deve partir do esboço de um quadro amplo traçado por seus principais teóricos, e com o exame dos aspectos mais conhecidos. Kumar (1997) apoia-se nos postulados de três controvertidas teorias da mudança social: a idéia de sociedade de informação e as teorias do pós-fordismo e da pós-modernidade. A que mais de perto nos interessa é a última destas teorias, cujos representantes, 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 resultou numa inesperada importância do que é local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais.¹⁹

Podemos, segundo Kumar (1997), apontar alguns registros dessa situação. Instituições e práticas próprias da nação-estado são crescentemente enfraquecidas; os partidos políticos de massa perdem espaço para ‘novos movimento sociais’ que têm como questões nucleares o sexo, a raça, a localidade e a sexualidade; a cultura e a identidade nacionais são atacadas em nome de culturas ‘minoritárias’ (grupos étnicos, seitas religiosas e comunidades específicas baseadas em idade e sexo); o pós-modernismo promove a ‘política da diferença’; os acontecimentos globais refletem-se nas sociedades nacionais, “minando as estruturas nacionais e promovendo as locais”. ‘Pense globalmente, aja localmente’ é lema que se aplica aos crescentes movimentos sociais, sobretudo feministas e ecológicos.²⁰

¹⁹ Ibid., p.132.

²⁰ Ibid., p.132-3.



Esses aspectos da sociedade pós-moderna, na verdade apenas uma parcela deles, são comuns à algumas descrições conhecidas da sociedade ocidental contemporânea. Mas o que os diferencia, 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 (1997), “da história e da sociologia para questões filosóficas sobre verdade e conhecimento”.²¹

Vejam os - e ao mesmo tempo exemplificando o acima afirmado - a questão dos meios de comunicação de massa, ao qual a maioria das teorias atribui importante papel, sobretudo na era das telecomunicações e do computador; podemos, assim, diz Kumar (1997), começar pelo conhecido, mas com ‘jeito’ novo. Assim é que, para a maioria dos teóricos, “a informação realmente informa” e “os meios de comunicação de massa realmente comunicam, por mais repugnantes que sejam seus produtos ou nocivos seus efeitos”. Para os pós-modernistas, a mídia não apenas comunica, mas “está construindo um novo ambiente para nós, um ambiente que exige uma nova epistemologia social e uma nova forma de resposta”. A mídia criou uma nova ‘realidade eletrônica’, saturada de imagens e símbolos, que fez desaparecer pouco a pouco todo e qualquer sentido de realidade objetiva por trás dos símbolos”. Para Jean Baudrillard, citado por Kumar (1997), o mundo, o nosso mundo, torna-se puramente um mundo de ‘simulação’, ‘a geração, por meio de modelos, de um real sem origem ou realidade: um hiper-real”. E, tomando por base Baudrillard, prossegue Kumar (1997):

Na hiper-realidade não é mais possível distinguir o imaginário do real, nem o signo de seu referente, e ainda menos o verdadeiro do falso. O mundo da simulação é um mundo de simulacros, de imagens. Mas, ao contrário das imagens convencionais, os simulacros são cópias que não têm originais ou de originais que foram perdidos. São imagens ‘assassinas do real, assassinas de seu próprio modelo’. Nessa situação, não pode haver conceito de ideologia, nenhuma idéia da ‘traição da realidade’ por signos ou imagens. Há apenas signos e imagens, apenas o hiper-real. ‘A história deixou de significar, de referir-se a alguma coisa - chamemos a ela de espaço social ou o real. Entramos em um tipo de hiper-real onde as coisas estão se reproduzindo *ad infinitum*’.²²

²¹ Ibid., p.133.

²² Ibid., p.134.



“O estado de hiper-realidade” significa a dissolução da realidade objetiva; significa, também, “a dissolução do sujeito humano, o ego individual que a modernidade julgou ser o pensador autônomo e o ator no mundo”. Baudrillard e Foucault, citados por Kumar, têm o “sujeito individual - o ‘homem’ - como um “constructo temporário, que perdurou nos poucos séculos do período moderno”.²³

No estudo de Kumar (1997), Baudrillard não se rejubila com a ‘realidade virtual’ e o ‘ciberespaço’, porque ‘põe fim a toda representação’, falseia qualquer “diferença e distância entre o *self* e o ambiente. Os opostos sujeito/objeto, público/privado, perdem todo o significado e se fundem. Não sobra nenhum segredo, nenhuma vida interior, nenhuma intimidade”. Por fim, “tudo, incluindo o indivíduo, ‘se dissolve completamente em informação e comunicação’. Este é o ‘êxtase da comunicação’, ‘todas as funções abolidas em uma única dimensão, a da comunicação’”.²⁴ Baudrillard, mais uma vez citado por Kumar (1997), vê nisso um estado de esquizofrenia dada a ‘proximidade grande demais de tudo’. Diz ele que o que caracteriza esse estado ‘é menos a perda do real’ do que, pelo contrário, ‘a proximidade absoluta, a instantaneidade total das coisas, o sentimento de que não há defesa, não há nenhum abrigo. É o fim da vida interior e da intimidade’.²⁵

Como vemos disso, nem todos os teóricos da pós-modernidade são entusiastas do que diagnosticam. Kumar (1997) entende que “a atitude que adotam é, em geral, mais de resignação, não raro tingida de irônico pesar, pelo desaparecimento de uma era moderna mais confiável”. Por outro lado, para teóricos da sociedade da informação, como por exemplo Bell, o impacto da nova tecnologia da comunicação é visto como “uma ampliação da capacidade e do poder humanos, uma expansividade prometética em escala global (...)”. Mark Poster, tal como Baudrillard, diz Kumar (1997), rejeita a teoria da sociedade da informação de Bell, por considerá-la ‘totalizante’ e “não atenta o suficiente para a dimensão lingüística da informação e da comunicação”. Para Kumar, Poster e

²³ Ibid., p.136.

²⁴ Ibid., p.137.

²⁵ Ibid., p.137.

Baudrillard concordam com “os efeitos da nova mídia eletrônica sobre a concepção tradicional do indivíduo”. Kumar (1997) transcreve textualmente Poster:

No (novo estágio) do modo de informação, o sujeito não está mais localizado em um ponto no tempo/espaço absoluto, desfrutando de um ponto de observação físico, do qual possa racionalmente calcular suas opções. Em vez disso, é multiplicado por bancos de dados, dispersado por mensagens...(etc.). O corpo não é mais um limite eficaz da posição do sujeito. (...) Se posso falar diretamente ou por correio eletrônico com um amigo em paris enquanto estou sentado em minha cadeira na Califórnia, se posso presenciar eventos políticos e culturais no momento em que ocorrem no planeta sem deixar minha casa, se um banco de dados de localização remota contém meu perfil e o informa a órgãos do governo, que tomam decisões que afetam minha vida sem que eu tenha conhecimento de meu papel nesses fatos, se posso fazer compras de minha casa usando um aparelho de TV ou o computador, então onde estou e quem sou eu? Nessas circunstâncias, não posso me considerar centrado em uma subjetividade racional, autônoma, ou limitado por um ego definido, mas sou despedaçado, subvertido e dispersado pelo espaço social” (Poster, 1990: 6, 11, 15-16).²⁶

Contrariamente do que se poderia esperar, e discordando de Baudrillard, Poster ataca-o por ser, como Bell, totalizante. Ou seja, a hiper-realidade é “ilegitimamente expandida para incorporar a totalidade da vida social”, diz Kumar (1997). Poster vê Baudrillard ultrapassando ‘a linha do discurso crítico em pronunciamentos abrangentes, sombrios, como se soubesse o resultado de uma história que não foi ainda imaginada e muito menos escrita’, cita Kumar (1997). A dissolução do sujeito é vista por Poster como um potencial emancipativo. Quer dizer, “uma vez que esse agente, na teoria modernista clássica, tende a ser ‘o homem burguês racional’, nas palavras de Kumar (1997), “esse ato de desconstrução é libertador”. Esse ato, diz Poster, “mina o tipo de sujeito antes associado ao modo capitalista de produção e às formas associadas de patriarquia e etnocentrismo’. Mas, diz Kumar (1997), “isso não é garantia de emancipação, claro”.²⁷

Kumar (1997) entende que Poster toma por base o pensamento pós-estruturalista e é ambivalente em relação à pós-modernidade/pós-modernismo, à/ao qual estiveram ligados os pós-estruturalistas, a partir dos anos 60. Estudá-los

²⁶ Ibid., p.138-9.

²⁷ Ibid., p.139.

neste contexto é problemático. No entanto, a vinculação entre esses pensadores e os pós-modernistas refere-se sobretudo à proclamação dos mesmos da 'morte do homem' (Foucault) ou a 'morte do sujeito' (Derrida) ou ainda 'a morte do autor' (Barthes). "Na versão de Foucault, citado por Kumar (1997), do desenvolvimento das ciências humanas, o homem, como tema da ciência, não é, como em geral se pensa, uma preocupação que remonte aos gregos antigos". Retroaje tão somente ao início da era moderna. "A partir dessa época, diz Kumar (1997), o homem teria sido colocado no centro das explicações que supostamente revelam a verdade de seu ser, história e destino futuro". Interpretando Foucault, diz Kumar (1997):

Esse desenvolvimento do conhecimento foi ilusório, baseado em uma falsa 'antropologização' da realidade. Não é o homem, o 'sujeito conhecedor', que deve ser o fundamento das ciências humanas. O que precisa ser estudado são as práticas discursivas das ciências humanas, que constituem e constróem o homem. (...) Questiona todo o status do homem como agente e sujeito, demonstrando que o problema essencial é uma questão de linguagem. O homem é construído por práticas lingüísticas, não pelo fundamento essencial de conhecimento e valor.²⁸

Segundo Kumar (1997), Foucault espera "pelo tempo em que a linguagem terá recuperado seu primado no estudo da condição humana. Nessa ocasião, 'poderemos certamente apostar que o homem será apagado, como uma face desenhada na areia à beira-mar'.

Como a arqueologia de nosso pensamento facilmente demonstra, o homem é uma invenção recente. E uma invenção que talvez esteja se aproximando do fim. O homem está no processo de perecer, ao passo que o ser da linguagem continua a brilhar cada vez mais sobre nossos horizontes. Uma vez que o homem foi constituído em um tempo em que a linguagem estava condenada ao desaparecimento, ele não desaparecerá quando a linguagem recuperar sua unidade? (Foucault 1970: 386-7).²⁹

Da mesma forma que Foucault ataca o caráter centralizado no homem das ciências sociais, Derrida ataca o caráter centralizado no sujeito da filosofia moderna e do pensamento ocidental moderno em geral. O alvo de Derrida

²⁸ Ibid., p. 140.

²⁹ Ibid., p. 140-1.



é definido tomando por base uma observação de Heidegger em seu estudo sobre Nietzsche, transcrito por Kumar (1997):

(o) período que denominamos moderno...é definido pelo fato de que o homem se torna o centro e a medida de todos os seres. O homem é um *subjectum*, aquilo que está na base de todos os seres, isto é, em termos modernos, a base de toda objetificação e representação (in Habermas 1987: 133).³⁰ (itálico no original).

Consequentemente, a proposta de Derrida consiste em um radical 'descentramento do sujeito'. Sua proposta, e não exclusivamente em relação ao sujeito, é conhecida sob o nome de desconstrução (ou desconstrucionismo). De acordo com Perrone-Moisés (1995), "a desconstrução não é um sistema nem um método. É uma prática de leitura crítica e, em Derrida, uma *escritura* dessa leitura". Derrida designa a desconstrução como 'aquilo que foi chamado de desconstrução' evitando transformá-lo em sistema conceitual, escreve Perrone-Moisés. Este diz que "a desconstrução é uma leitura crítica dos textos filosóficos e literários (cuja fronteira ele contesta), uma 'estratégia geral, teórica e sistemática ('positions') de decomposição dos discursos, revelando seus pressupostos, suas ambigüidades, contradições e não-ditos".³¹

Para Derrida, os autores de linguagens não têm autores coerentes, estáveis. Nos textos não há autores com intenções e objetivos definidos. Sujeito, autor e texto são produtos lingüísticos. O sujeito é mero "pronomes gramatical" diz Kumar (1997), citando Paulo de Man. O desconstrucionismo, apesar de sua insistência na diferença, "evoca um mundo achatado, sem profundidade, entrópico, destituído de toda energia. Sua rejeição radical do conceito de sujeito, ou agente, deixa a sociedade e a história sem uma força que lhes dê direção", conclui Kumar (1997).³²

Kumar (1997) escreve que o pós-estruturalismo, no seu ceticismo radical, na ânsia de desconstruir e dissolver tudo (antimesseânico, antiutópico), liga-se diretamente a um dos dogmas principais da pós-modernidade, ou seja, o que Lyotard chama de 'incredulidade diante das metanarrativas'.³³

³⁰ Ibid., p.141.

³¹ Cf. PERRONE-MOISÉS, Leyla. Outras margens. Pensamento alterou rumos da crítica e da teoria. In: *Jornal Folha de São Paulo*. Edição de 03/12/95. Cadernos Mais! p.5.

³² KUMAR, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p. 141-2.

³³ Ibid., p.143.



AS METANARRATIVAS

Uma idéia pós-moderna, que constitui um de seus atributos mais conhecidos e aceitos se expressa na “incredulidade diante das metanarrativas”, na forma concebida por Lyotard.³⁴ Segundo Kumar, 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”.³⁵

Em carta *Para Samuel Cassin*, de 6/2/84,³⁶ Lyotard (1993) 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.³⁷

Essas metanarrativas são legitimadoras do poder e do saber, pois, de acordo com Lyotard (1993),³⁸ “têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar”. E o próprio Lyotard é quem esclarece:

Mas (essas narrativas), diversamente dos mitos, não procuram essa legitimidade num acto original fundador, mas num futuro que deverá efectuar-se, ou seja, numa Idéia a realizar.

Lyotard (1993) diz que essa Idéia de realizar (“de liberdade, de ‘luz’, de socialismo, etc.) tem um valor legitimante por que é universal. Orienta todas as realidades humanas. Dá à modernidade o seu modo característico: o *projecto*,

³⁴ LYOTARD, J-F (1993). O pós-moderno. 4.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio.

³⁵ Ibid., p.143.

³⁶ CF. LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado às crianças - Correspondência 1982-1985*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993b. p.31.

³⁷ Ibid., p.31.

³⁸ Ibid., p.31-2.



esse projeto de que Habermas diz que permaneceu inacabado, e que deve ser retomado, renovado.³⁹ (itálicos no original)

Diante do posicionamento de Habermas, na mesma Carta para Samuel Cassin, Lyotard (1993) 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’. Há diversas formas de destruição, diversos nomes que a simbolizam. “Auschwitz’ pode ser considerado como um nome paradigmático para o ‘inacabamento’ trágico da modernidade”.⁴⁰

Outra maneira de “destruir o projeto moderno, dando ar de o realizar”, diz Lyotard em entrevista a Kechikian (1993), é “a vitória da tecnociência capitalista⁴¹ sobre os outros candidatos à finalidade universal da história humana...”. Isto porque

O domínio do sujeito sobre os objetos obtidos 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.

Esse domínio, diz Lyotard (1993) , “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”.⁴²

De acordo com Kumar (1997), as ‘metanarrativas’, ou ‘narrativas empolgantes’ de que fala Lyotard referem-se aos “grandes esquemas histórico-filosóficos de progresso e perfectibilidade elaborados pela era moderna”. Já as narrativas, prescritivas e práticas, segundo Lyotard, diferenciam-se da ciência. E parece não haver dúvida de que boa parte do interesse das metanarrativas da

³⁹ Ibid., p.31-2.

⁴⁰ Ibid., p.32.

⁴¹ Em entrevista com KECHIKIAN, A. (1993) *Os filósofos e a educação*, p. 49-50, Lyotard diz: “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 greve. Isto significa que já não sabemos para que fim ele tende”.

modernidade dependia de sua associação à ciência, que se interessa pela verdade e alegações de verdade, e ao método científico. De acordo com Kumar (1997), na trajetória de Kant a Hegel e Marx, de Saint-Simon a Comte e Spencer, “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 perspectiva da crise na ciência que se pode, em boa parte, explicar a atração exercida pela teoria pós-moderna hoje.⁴³

SITUAÇÃO DA MODERNIDADE

McLaren, citado por Kumar (1997), de modo geral, está de acordo com Lyotard quanto a rejeição ou 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”; igualmente põe-se de acordo ao ataque à “noção de um objetivo unificado para a história” e fica ao lado da “desconstrução da magnífica fraude iluminista do ego autocontido, estável e autônomo que supostamente seria capaz de agir independentemente de sua própria história (...)”.⁴⁴

Na linha de concordância com Lyotard, 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 a 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 questionamento e ‘indeterminação’, “a ciência em si parece sujeita à mesma subjetividade e relativismo característicos de todas as narrativas”. Segundo Lyotard, citado por Kumar, ‘O jogo da ciência...é posto no

⁴² LYOTARD, J-F.(1993b). *O pós-moderno explicado às crianças*, p.31.

⁴³ KUMAR, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p.143.

⁴⁴ MCLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*, p.61.

mesmo plano que os demais...A ciência joga o seu próprio jogo. É incapaz de legitimar os demais jogos de linguagem'(Lyotard 1984: 40-1, ver também 53-60).⁴⁵

Na verdade, segundo Kumar (1997), houve uma reviravolta, a saber: a modernidade esteve ligada (...) à Revolução Científica do século XVII (Kolakowski 1990:7) e foi ela quem proporcionou "aos modernos a confiança em que poderiam igualar e mesmo ultrapassar as realizações dos antigos". Dessa confiança entre ciência e modernos "nasceram os grandes temas e teorias de progresso, razão, revolução e emancipação", que, implícita ou explicitamente, "lastrearam a maioria das políticas do mundo ocidental desde fins do século XVIII até meados deste século".⁴⁶

No entanto, se os autores pós-modernistas têm razão, agora essas teorias e políticas são palavras, vazias, incapazes de "inspirar compromisso ou ação"⁴⁷. Não se trata apenas da inexistência de 'qualquer causa boa e valente' pela qual lutar, mas "o importante parece ser que não pode haver agora qualquer causa nobre pela qual lutar. 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". Diz Kumar (1997):

Os pós-modernistas podem sustentar seu argumento mencionando um desencajamento 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'*.⁴⁸ (itálicos aqui).

⁴⁵ KUMAR, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p.144.

⁴⁶ Ibid., p.145.

⁴⁷ KUMAR (1997, p.221) cita Hassan: "Deus, Rei, Pai, Razão, História, Humanismo, todos vieram e todos desapareceram, embora seu poder ainda ressurgja em alguns círculos de fé. Matamos nossos deuses - por raiva ou lucidez, não sei -, mas, ainda assim, permanecemos escravos da vontade, do desejo, da esperança, da crença. E agora nada temos - nada que não seja parcial, provisório, autocriado - sobre o qual fundamentar nosso discurso" (Hassan 1992: 203).

⁴⁸ KUMAR, K. (1997). *Da Sociedade...op. cit.*, p.145.

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 “tratam de um Sujeito transcendental, definem uma natureza humana essencial e prescrevem um destino humano global ou objetivos humanos coletivos”, segundo Hebdige, citado por Giroux.⁴⁹

Ainda, segundo Giroux (1993), 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 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. O combate às narrativas totalizantes Lyotard (1984) expressa nos seguintes termos, transcritos por Giroux :⁵⁰

Usarei o termo moderno para designar qualquer ciência que legitime a si mesma com referência a um metadiscurso desse tipo, fazendo um apelo explícito a alguma grande narrativa, tal como a dialética do Espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador ou a criação de riqueza (p.xxii).

No entender de Giroux (1993), no texto supra, além da argumentação contra a grande narrativa e às asserções a favor de uma razão universal, Lyotard ataca aquela “elite intelectual que se considera a vanguarda emancipatória, que se julga acima da história apenas para tentar moldá-la por meio de suas pretensões”. Lido de outra forma, os pós-modernistas estão discursando a favor “de uma pluralidade de vozes e de narrativas”.⁵¹

Para Giroux (1993), a crítica às narrativas mestras é importante porque chama nossa atenção para os “elementos míticos do fundacionalismo que

⁴⁹ GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.) (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p.51.

⁵⁰ Ibid., p.52.

⁵¹ Ibid., p.52.

dão à história, à sociedade, à natureza e às relações humana um significado último e não-problemático”.⁵²

De acordo com Silva (1995), “a própria idéia de fundação última é questionada e vista como produto de lutas em torno das verdade”. Conseqüentemente, rolam por terra não só a “possibilidade fundacional”, mas também, conforme Silva (1995), “o domínio das chamadas grandes narrativas ou narrativas mestras, as explicações globais e totalizantes sobre o mundo e a sociedade”. 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. No entanto, e aqui está a argumentação pós-moderna, sobretudo de Lyotard, elas 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 (o reino da verdade) e tornam-se instrumentos do poder, construções com interesses localizados. Concluindo esse pensamento, Silva (1995), diz que a metanarrativas são, dessa forma, “colocadas no incômodo contexto da política e do poder e retiradas do confortável domínio da epistemologia”.⁵³

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”.⁵⁴

⁵² Ibid., p.53.

⁵³ SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. J. (org.). (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.248.

⁵⁴ SILVA, T. T. da (1993). *Teoria educacional crítica...op. cit., p. 53.*



Mas, o próprio Lyotard adota uma postura ambivalente em relação a tudo isso. Tomando por base esse filósofo diz Kumar:

A falta de uma 'metalinguagem universal' que possa validar as grandes narrativas implica de fato que temos que abandonar as metas iluministas de emancipação universal e sociedade racional. Tampouco essas metas podem ser salvas do modo tentador de Jürgen Habermas, que imagina a obtenção de um 'consenso' racional através de diálogo entre atores livres e iguais. Essa esperança repousa ainda na crença do Iluminismo na humanidade como um 'sujeito coletivo (universal)', que tenta obter sua 'emancipação comum' procurando uma estrutura de regras gerais ou acordadas que governem todas as formas de interação. Mas não há essas regras universais do jogo - de *todos* os jogos - e nenhuma perspectiva, por conseguinte, de consenso. Temos de reconhecer que 'qualquer consenso sobre as regras que definem o jogo, e as 'jogadas' que nele podem ser feitas, *tem* que ser local, ou, em outras palavras, aceito pelos atuais jogadores e sujeito a eventual cancelamento'.⁵⁵

Sem aceitar necessariamente os termos do diagnóstico pós-moderno, muitos autores, segundo Kumar (1997), "vêem nessa situação um novo e mais profundo 'fim da ideologia', como é a opinião de Francis Fukuyama sobre o 'fim da história', que vem rendendo variadas interpretações".⁵⁶

Numa apropriada síntese, Kumar (1997) diz que "a morte das grandes narrativas talvez signifique menos fanatismo, mas também significará a morte da emoção e a perda da criatividade cultural que nasce da luta das ideologias".⁵⁷

METANARRATIVAS: TEMPO E ESPAÇO

A "incredulidade diante das metanarrativas" tem como uma de suas conseqüências a desvalorização do passado. "O passado não é mais uma história na qual podemos nos situar - seja uma história de crescimento, progresso e emancipação, ou se crescimento, maturidade e declínio".⁵⁸

O passado é desvalorizado, considerando algo sem sentido, pois falta-nos fundamentos para interpretar as significações na história. Torna-se inútil "falar em pós-modernidade como uma era ou um período que 'sucede' a

⁵⁵ KUMAR, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna*, p.146

⁵⁶ Ibid., p.145.

⁵⁷ Ibid., p.146.

modernidade”, pois, ainda de acordo com Kumar, “isso ainda sugeriria alguma significação, alguma idéia de desenvolvimento ou mesmo de progresso, no registro histórico”. E, continua dizendo que, “na visão pós-moderna, todos os períodos são iguais - igualmente cheios e igualmente vazios, igualmente interessantes e igualmente desinteressantes. Para Jameson, ‘no pós-moderno, o passado em si desapareceu - junto com o conhecido ‘senso do passado’, a historicidade e memória coletiva’ (Jameson 1992: 309; ver também Harvey 1989:54). O que toma o lugar do passado “são simulacros, imagens ou representações do passado - mas sem nenhum senso de passado que seja representado”.⁵⁹

Essa rejeição é ainda muito forte, pois a pós-modernidade conforme Kumar (1997) “vive no que Jameson chama de um ‘presente sem profundidade’, sem senso de passado ou de futuro”. Sem o passado suficientemente presente para atuar como realce e contraste, diz Jameson que o novo perdeu sua capacidade de “excitar e estimular a imaginação (Jameson 1992: 307-11; ver também Anderson 1984)”. Segundo Kumar (1997), “o fim da ‘tradição do novo’ significa também o fim de um senso de futuro como algo que acelera constantemente para longe e para distanciar-se do passado. O que persiste, a única coisa que nos dá material para contemplação, é o presente eterno”.⁶⁰

Com a desvalorização do tempo por parte da pós-modernidade, ocorreu a valorização do espaço que Kumar (1997) expõe nestes termos: “se as coisas não tiram importância de seu lugar na história, podem tirá-la de sua distribuição no espaço”. Dessa forma, a movimentação pós-moderna se dá pelo contemporâneo e pelo simultâneo; e os critérios de importância passam a ser “relações de proximidade e distância no espaço, e não no tempo”. Como exemplo da valorização espacial, Kumar (1997) menciona a rede de informação e comunicação globais. A dominância do espacial, segundo alguns autores, diz Kumar, alcança até mesmo o “sentido de *self* e identidade pessoal. O ‘sujeito descentralizado’ da teoria pós-moderna não pensa mais em sua identidade em

⁵⁸ Ibid., p.155.

⁵⁹ Ibid., p.155.

⁶⁰ Ibid., p.156.



termos históricos ou temporais”. Não há mais expectativa de um “desenvolvimento contínuo por toda a vida, nenhuma história de crescimento pessoal no tempo”. Ao contrário, diz Kumar, “o *self* pós-moderno considera-se uma entidade descontínua (...) não há amadurecimento ou desenvolvimento no tempo”.⁶¹

Kumar (1997) observa que essas questões estão em território de Foucault e talvez seja apropriado que ele nos diga a última palavra sobre e ascensão do espacial:

A grande obsessão do século XIX foi, como sabemos, a história; com seus temas de desenvolvimento e estagnação, de crise e ciclos, temas de um passado sempre acumulador, com sua grande preponderância de mortos e a ameaçadora glaciação do mundo...A época atual será talvez, acima de tudo, a época do espaço. Estamos na época da simultaneidade: estamos na época da justaposição, do perto e do longe, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento, acredito, em que nossa experiência do mundo é menos a de uma longa vida desenvolvendo-se no tempo do que a de uma rede que liga pontos e se interliga com seu próprio grupo. (in Soja 1989: 10).⁶²

Esse é o mundo pós-moderno, assim descrito por Kumar (1997):

Um mundo de presente eterno, sem origem ou destino, passado ou futuro; um mundo no qual é impossível achar um centro ou qualquer ponto ou perspectiva do qual seja possível olhá-la firmemente e considerá-lo como um todo; um mundo em que tudo que se apresenta é temporário, mutável ou tem o caráter de formas locais de conhecimento e experiência. Aqui não há estruturas profundas, nenhuma causa secreta ou final; tudo é (ou não é) o que parece na superfície. É um fim à modernidade e a tudo que ela prometeu e propôs.⁶³

Mas, “será esse o nosso futuro? Uma nova época? Uma nova sociedade?”⁶⁴

Para Lyotard (1993), metanarrativas ou grandes narrativas são as narrações com “função legitimante”: são os discursos legitimadores do poder e do saber. Mas isto também não significa que não haja narrativas credíveis; o declínio

⁶¹ Ibid., p.156-7.

⁶² Ibid., p.157.

⁶³ Ibid., p.157-8.

⁶⁴ Ibid., p.158.

das metanarrativas “não impede que milhares de histórias, umas pequenas e outras menos, continuem a ser a trama da vida cotidiana”.⁶⁵

As metanarrativas de legitimação “são cosmopolitas, como diria Kant. Dizem respeito, precisamente à superação da identidade cultural específica para uma identidade cívica universal”. As narrativas são um “tipo absolutamente oposto a das metanarrativas de legitimação que caracterizam a modernidade ocidental”.⁶⁶ O exemplo do movimento operário é convincente quanto a essa diferença e quanto ao enfraquecimento da metanarrativa. De acordo com Lyotard, 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 operária”.⁶⁷

Esse abandono, 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 (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’. (Lyotard, 1984: XXV, 18-23, 60).⁶⁸

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,

⁶⁵ LYOTARD, J-F. (1993b). *O pós-moderno explicado às crianças*, p.33.

⁶⁶ Ibid., p.47.

⁶⁷ Ibid., p.48.

⁶⁸ KUMAR, K. (1997) *Da sociedade pós-industrial...* op. cit., p.146.

cultural, familiar e internacional, bem como nos assuntos políticos' (Lyotard 1984:66). 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".⁶⁹ As conclusões de Kumar (1997) 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 (cf. Bauman; 1992: 1-25. Nada de Marx - mas Proudhon?'.⁷⁰

Para Lyotard, citado por Kumar (1997), 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, como:

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.⁷¹

Ainda, de acordo com Lyotard (1993), a argumentação é, de fato, diferente conforme aquilo a que se chamam as grandes filosofias da História, as grandes narrativas nas quais se tenta ordenar a enorme quantidade de acontecimentos:

narrativa cristã da redenção do pecado adâmico pelo amor, narrativa *aufklärer* da emancipação da ignorância e da servidão pelo conhecimento e igualitarismo, narrativa especulativa da realização da Idéia universal pela dialética do concreto, narrativa marxista da emancipação da exploração e da alienação pela socialização do trabalho, narrativa capitalista da emancipação da pobreza pelo desenvolvimento tecnoindustrial.⁷²

⁶⁹ Ibid., p.147.

⁷⁰ Ibid., p.147.

⁷¹ Ibid., p.101.

⁷² LYOTARD, J-F. (1993b). O pós-moderno explicado ...op. cit., p.38-9.

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 *Auflärung* (iluminismo), a realização da idéia universal (Hegel), o marxismo e o capitalismo.”⁷³ Aqui, ainda seguindo o entendimento de Kiziltan, isso, em termos 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 (1997), 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”.⁷⁴

Lyotard (1993) vê nessas “narrativas material para litígio e mesmo para diferendo”. Mas, e 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”.⁷⁵

Segundo Lyotard (1993), todas as correntes políticas dos últimos séculos têm aí a sua origem, exceto a reação tradicional e o nazismo. Diz Lyotard que entre os liberalismos, 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.”⁷⁶

⁷³ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A. 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’).

⁷⁴ Ibid., p.214.

⁷⁵ LYOTARD, J-F. (1993b). O pós-moderno explicado ... op. cit., p.38-9.

⁷⁶ Ibid., p.101.



De acordo com Lyotard (1993), 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 último séculos de história. 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.⁷⁷

Esse declínio do ‘projeto moderno’, no entanto, diz Lyotard (1993), não é uma decadência, eis 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 procura, na descoberta científica ou técnica teve origem nas necessidades humanas. Foram sempre movidas 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 (1993) 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”.⁷⁸

O resultado do declínio das metanarrativas, base da legitimação do conhecimento, é a ‘predominância do critério de performatividade’ na legitimação do conhecimento’, escreve Kiziltan (1993). Este autor diz que esse critério “é importante na medida em que está baseado numa imagem sistêmica da sociedade pela qual as relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalidade em relação à ‘otimização da performance do sistema’”.⁷⁹ No entanto, de acordo com o mesmo Kiziltan (1993), Lyotard “mostra-se crítico em relação a esse padrão de performatividade considerando-se que ele

⁷⁷ Ibid., p.102.

⁷⁸ Ibid., p.102-3.

⁷⁹ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública. In: SILVA, T. T. da (Org.) (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p. 214.



necessariamente 'implica um certo nível de terror'⁸⁰, na medida em que exige que as pessoas sejam 'operacionais (isto é, comensuráveis) ou desapareçam'.⁸¹

Lyotard (1993) aponta três fatos notáveis nos dias que ocorrem: a fusão das técnicas e das ciências do enorme aparelho tecnocientífico; a revisão em todas as ciências, não apenas de hipóteses ou paradigmas, mas de modos de raciocínio, de lógicas consideradas como 'naturais e imprescritíveis' (os paradoxos abundam nas ciências) e, por último, a transformação qualitativa que é o contributo das novas tecnologias (máquinas cumprindo operações de memória, consulta, cálculo, gramática, retórica, raciocínio etc.). Igualmente, tornou-se evidente que os trabalhos realizados pelas vanguardas artísticas se inscrevem num processo paralelo de complexificação (sensibilidades visuais, auditivas, motoras, de linguagem). O poder de reflexão que esses trabalhos de vanguarda comportam não é menor do que o da tecnociência em matéria de inteligência e prática.⁸²

E Lyotard (1993) conclui dizendo que o que se esboça como horizonte é o crescimento da complexidade na maior parte dos domínios, incluindo os 'modos de vida', a vida cotidiana. Assim vai-se delineando uma tarefa decisiva: "tornar a humanidade apta a adaptar-se a meios de sentir, de compreender e de fazer muito complexos, que excedem o que a humanidade procura. Essa tarefa implica no mínimo a resistência ao simplismo, às palavras de ordem simplificadoras, aos pedidos de clareza e facilidades, aos desejos de restaurar valores seguros". Afirma Lyotard (1993) que "já se torna visível que a simplificação é bárbara, reactiva". Os políticos, a 'classe política', já deve levar em conta essa exigência, para não cair em desuso, "ou arrastar a humanidade com ela na sua perda". "Um novo cenário vai-se instalando lentamente".⁸³ Em relação à educação, diz Lyotard, em entrevista à Kechikian (1993), que "nesta perspectiva, se eu devesse atribuir uma finalidade à educação - é uma pura hipótese de minha parte, - seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade"⁸⁴

⁸⁰ Para Lyotard, citado por Kiltizan: "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.

⁸¹ Ibid., p.214.

⁸² LYOTARD, J-F. (1993b). O pós-moderno explicado ...op. cit., p.103.

⁸³ Ibid., p.103.

⁸⁴ LYOTARD, J-F. In: KECHIKIAN, A. (1993). *Os filósofos e a educação: entrevistas*, p.50.

PÓS-MODERNIDADE: LUTANDO PARA NASCER

Indagando se estamos diante de uma nova sociedade ou de uma nova época, Kumar (1997) sintetiza a problemática dos períodos e dos novos começos que assumem formas mais agudas nos enfoques proporcionados pelo pós-modernismo e pela pós-modernidade. A posição assumida pelos teóricos é delicada. Diz Kumar (1997) que é uma “provocação perigosa ser pós-modernista, pelo menos nos círculos acadêmicos”.⁸⁵ As possíveis tendências nessa questão revelam autores que se posicionam, com maior ou menor clareza, favoravelmente a uma nova era pós-moderna; outros, a negam formalmente. São registradas, também, posições alternativas, como veremos. A referência que fazemos a essas posições têm por objetivo alargar nosso horizonte sobre a pós-modernidade, e nos auxiliar a escolher com maior clareza uma perspectiva para a educação.

Autores existem, e Kumar (1997) cita Charles Jencks e Ihab Hassan, que têm como certa a emergência de uma nova cultura e sociedade, “que ultrapassará a modernidade”. Por outro lado, pensadores como o próprio Lyotard, “com menos clareza e certamente com menos otimismo”, define “a ‘condição’ pós-moderna como ainda presa a um princípio industrial predominantemente moderno de ‘desempenho’”. É uma pós-modernidade lutando para nascer, diz Kumar (1997).⁸⁶

De outro lado, o caso mais típico, “que é também mais ambíguo”, de rejeição da idéia de uma nova sociedade, pós-moderna, pode ser exemplificado por autores como Fredric Jameson e Scott Lash. A rejeição de ambos é formal, diz Kumar (1997). A *cultura* pós-moderna que eles reconhecem, nas palavras de Jameson, corresponde ao ‘dominante cultural da lógica do capitalismo tardio’. (Jameson, 1992: 46; cf. Lash 1990: 3; Lash e Urry 1994: 15). Eles “elevam a cultura a um novo papel central na economia e na sociedade” e “toda descrição que fazem do capitalismo ‘tardio’ (ou ‘desorganizado’) sugere que nos

⁸⁵ KUMAR, K. (1997). op. cit., p.149-50.

⁸⁶ Ibid., p.148.



encontramos em uma situação radicalmente nova, uma situação que a separa de forma definitiva da sociedade anterior".⁸⁷

Em toda essa problemática, do a favor e contra, temos uma posição alternativa, representada e exposta, em especial, por Zygmunt Bauman e Andreas Huyssen. Essa alternativa está redigida por Kumar (1997) nos seguintes termos:

Embora negando em geral que a pós-modernidade seja uma nova era, ela aceita que nos encontramos em uma nova situação, uma vez que agora podemos, pela primeira vez, examinar retrospectivamente a modernidade. Podemos refletir sobre ela. O 'pós' de pós-modernidade refere-se não tanto a um novo período ou sociedade chegando 'após' a modernidade quanto à opinião sobre a modernidade possível após o término da modernidade - ou, pelo menos, quanto dela poderia ser completada em seus próprios termos. A pós-modernidade significa que a modernidade pode ser agora examinada 'como um espelho retrovisor' (Nederveen Pieterse 1992:26). Ou como disse Matei Calinescu, a pós-modernidade não é 'um novo nome para uma nova 'realidade' ou uma 'estrutura mental' ou ainda uma 'visão do mundo', mas uma perspectiva da qual podemos formular certas perguntas sobre a modernidade em suas manifestações gerais'(Calinescu 1987: 278).⁸⁸

A perspectiva supracitada, "é uma idéia atraente", diz Kumar (1997). Ela capta com propriedade aquilo que "críticos e teóricos pós-modernos estão de fato fazendo". Dizem eles com razões fundadas "que a modernidade se esgotou(...). Pós-modernidade é uma modernidade lembrada, se não na tranqüilidade pelo menos no fim de um dia de trabalho", arremata Kumar.⁸⁹ Segundo Bauman, o conceito de pós-modernidade nos proporciona

um ponto de observação novo e externo, no qual alguns aspectos do mundo que surgiram na esteira do Iluminismo e da Revolução Capitalista (...) adquirem relevo e podem ser transformados em questões decisivas do discurso...A pós-modernidade pode ser interpretada como modernidade plenamente desenvolvida, avaliando-se em profundidade as conseqüências esperadas de seu trabalho histórico...modernidade consciente de sua verdadeira natureza - *modernidade por si mesma*' (Bauman 1992: 102-3; ver também 23-4).⁹⁰

A perspectiva posta por Bauman quer dizer que hoje estamos mais conscientes das limitações da modernidade e de sua ambiciosa proposta. A

⁸⁷ Ibid., p.149.

⁸⁸ Ibid., p.150.

⁸⁹ Ibid., p.150.

⁹⁰ Ibid., p.150-1.

condição pós-moderna é 'modernidade emancipada da falsa consciência'. Os intelectuais agora tomaram consciência de que seu papel não é o de "estabelecer regras e padrões absolutos de sociedade, de acordo com alguma idéia sobre princípios universais de verdade e razão", pois "não existe nenhum princípio desse tipo". Cabe aos intelectuais aceitar um papel mais simples e "modesto de intérpretes e intermediários de costumes e culturas, utilizando suas habilidades para ajudar comunidades a se entenderem reciprocamente". (...) E, continuando, Kumar (1997) observa que "indivíduos e sociedades são muito menos determinados, muito mais livres para moldar seus próprios destinos, do que lhes permitia a teoria social clássica de modernidade". Esse potencial oculto da modernidade é liberado pela perspectiva pós-moderna. Põe, ainda, a descoberto "o espírito moderno que a modernidade aspirou a controlar e restringir através da construção de uma sociedade aperfeiçoada, racional, governada por especialistas". Bauman (1992: viii, 188) nos diz, mediante Kumar, que 'O estado de espírito pós-moderno constitui a vitória radical da cultura moderna (isto é, inerentemente crítica, inquieta, insatisfeita, insaciável) sobre a sociedade que queria melhorar, escancarando-a a seu próprio potencial' (Bauman 1991: vii, 188).⁹¹

Kumar (1997) escreve que Huyssen, na mesma perspectiva de Bauman, igualmente considera o pós-modernismo uma oportunidade, uma abertura para novas possibilidades que sempre estiveram latentes ou inerentes à modernidade. (...) 'Só na década de 1970', diz ele, 'é que os limites históricos do modernismo entraram em nítido foco.' Daí o surgimento do posmodernismo como movimento cultural". Este "não tornou obsoleto o modernismo; bem ao contrário, 'lançou uma nova luz sobre ele'".⁹²

O que põe em evidência e realça ainda mais a atração dessa postura do pós-modernismo como "questionamento e libertação da modernidade", é sua correspondência com algumas opiniões respeitadas sobre o estado atual das sociedades modernas. Kumar (1997) cita Anthony Giddens e Ulrich Beck, para os quais as sociedades modernas "chegaram a um estado de 'alta' ou 'radicalizada'

⁹¹ Ibid., p.151.

⁹² Ibid., p.151-2.



modernidade, no qual a característica dominante é um elevado grau de 'reflexibilidade'. Para Giddens, citado por Kumar (1997), 'Não ultrapassamos a modernidade, estamos vivendo exatamente uma fase de sua radicalização' (Giddens, 1990: 51). Beck preocupa-se com o alto grau de 'riscos' da sociedade moderna. Esta, a 'sociedade de risco' que surge, deve assumir "a tarefa de modernizar os princípios da modernidade". Para evitar a "autodestruição", a sociedade de risco deve ser "menos industrialização e mais modernização". Seria, no dizer de Kumar (1997), "liberar a modernidade de sua escravidão neurótica e uma parte limitada de si mesma, para desencadear todo o seu potencial de reflexão racional e de desenvolvimento harmonioso". Em síntese, Bauman e Huyssen "falam em pós-modernidade e pós-modernismo: Giddens e Beck, em modernidade tardia e modernização reflexiva".⁹³

Para os educadores, esta perspectiva que compreende a pós-modernidade como um questionamento e libertação da modernidade é muito significativa. Ou seja, dá-lhes, se rejeitam a tese de Lyotard, a oportunidade de questionar e reescrever a modernidade, despindo-a das prerrogativas racionalizadoras.

⁹³ Ibid., p.152-3.



(PÓS) MODERNIDADE: O CONFRONTO

Nesta capítulo, apresentaremos, sinteticamente, alguns posicionamentos de pensadores envolvidos com a questão modernidade-pós-modernidade, que podem nos possibilitar possíveis saídas para a crise da educação em geral e do planejamento escolar em particular.

A problemática desse debate sobre a pós-modernidade tem sido ilustrada pelas respostas de Habermas aos pos-modernistas. Dentre elas, o que eles levaram a sério foi o ataque que ele desfechou contra a pós-modernidade como ideologia conservadora, antimoderna. Segundo Kumar (1997), para Habermas “era cedo demais para renunciar à modernidade”. Ele “aceitava que a racionalidade do Iluminismo encerrava muitos perigos, alguns deles expostos de forma muito convincente por seus mentores Max Horkheimer e Theodor Adorno no livro *Dialética do Esclarecimento*” (1944). O principal problema com que se deparava consistia na dependência de um conceito de ‘razão centrada no sujeito’ (desenvolvido por Kant). Esse conceito, no entendimento de Kumar (1997), “privilegia o ego solitário, individual, que procura compreender o mundo em sua totalidade, do ponto de vista da mente individual”. Kumar (1997) continua, dizendo que “o perigo está em um conceito exclusivamente convincente, calculista, da razão, que poderia levar a uma atitude de dominação e exploração em relação à natureza e à sociedade”. De acordo com Kumar (1997), Habermas argumenta que “o Iluminismo forneceu seu próprio antídoto”, pois já nos trabalhos dos críticos de Kant (“Schlegel, Schiller, Fichte e numa linhagem inteira de pensadores que culminaram nos jovens hegelianos e em Nietzsche”), o conceito de razão sofreu um vigoroso ataque. Assim, desde seu início, a modernidade forneceu seu próprio ‘contradiscurso’. Este contradiscurso, de quase duzentos anos, inerente à própria modernidade, é suprimido pelos “críticos radicais contemporâneos da razão, desconstrucionistas como Foucault e Derrida”. Justamente a “intenção de revisar o Iluminismo com os instrumentos do Iluminismo foi o que uniu desde o início os críticos de Kant” (Habermas 1987:302-3; cf. Giddens 1990: 48-9).⁹⁴

⁹⁴ Ibid., p.183-4.



Foi a partir dessa tradição crítica, que Habermas desenvolveu o conceito por ele denominado 'razão comunicativa', em oposição à razão centrada no sujeito, assim analisada por Kumar (1997):

Nela, a perspectiva do indivíduo que tudo conhece é subordinada ao acordo consensual alcançado através de interação comunicativa entre iguais. Para Habermas, dessa maneira eram evitadas as implicações potencialmente 'terroristas' da razão centrada no sujeito, que constituía o foco dos ataques dos posmodernistas da época. Nosso problema não é, como eles afirmavam, a própria razão, mas a dominação, até agora, de uma versão particular, unilateral, da mesma." (...) Habermas, o menos deslumbrado dos pensadores, estava consciente das imensas dificuldades de liberar esse potencial ante as poderosas estruturas tecnológicas e burocráticas da racionalidade capitalista. A racionalidade convincente dessas estruturas teve muito sucesso em colonizar o 'mundo da vida', isto é, a esfera da interação comunicativa. Mas ele permaneceu igualmente convencido dos perigos maiores do 'repúdio totalizante das formas de vida'. Nós não estamos, digam o que quiserem os posmodernistas, no fim da modernidade nem podemos simplesmente renunciar a ela. Rejeitadas as 'grandes narrativas' da modernidade implica tornarmo-nos impotentes diante da racionalidade convincente. Estamos na modernidade, a modernidade é nosso destino. O desafio agora permanece especialmente o mesmo que era para Hegel e para Marx: como cumprir a promessa da modernidade, de 'autoconsciência, autodeterminação e auto-realização' universais (Habermas 1987: 388, ver também Bernstein 1985; Ashley 1990)⁹⁵

A opinião de Habermas - a modernidade do Iluminismo em si nos oferecia os instrumentos com que poderíamos enfrentar suas ambigüidades -, é compartilhada por alguns autores igualmente hostis às teorias de pós-modernidade, como Albrecht Weller. De acordo com Kumar (1997), esse pensador, da mesma escola de Habermas (Teoria Crítica), "argumenta que o que parece hoje rejeição ou suplantação da modernidade é sobretudo uma forma de modernismo 'autocrítico', o qual, "no máximo, 'redigiu' a crítica, removendo os últimos vestígios de utopismo e cientificismo" do modernismo. Expurgado dessa maneira, restou-nos um modernismo que Wellmer considera 'um horizonte intransponível...'.⁹⁶

Marshall Berman é outro defensor da modernidade. Nas palavras de Kumar (1997), o posicionamento dele constitui a "mais vigorosa defesa da

⁹⁵ Ibid., p.184.

⁹⁶ Ibid., p.185.



modernidade” e, conseqüentemente, a mais vigorosa rejeição da pós-modernidade. Para ele, como para Habermas, o próprio poder e dinamismo da modernidade implicam em que ela “destrói tanto quanto cria”. Dessa maneira,

Ser moderno é descobrir que estamos em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de nós mesmos e do mundo - e que, ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo que temos, tudo que sabemos, tudo que somos.’ A modernidade unifica toda a humanidade, mas ‘é uma unificação paradoxal, uma unificação de desunião: despeja todos nós no turbilhão de eterna desintegração e renovação, de luta e contradição, ambigüidade e angústia.’⁹⁷ (Berman 1993:15)

De qualquer forma, com sua capacidade “destruidora ou criativa”, “não temos opção senão conviver com ela, a modernidade. “Ela é ‘o único mundo que temos’. Para Kumar (1997), na visão de Berman, “tanto o antimodernismo quanto o que é denominado de posmodernismo são tentativas, condenadas ao fracasso, de escapar de nosso destino”. Com essa teoria, Berman tem a pós-modernidade como alguma coisa irrelevante. Um espetáculo em segundo plano. “O drama principal encenado no palco mundial ainda é o da modernidade, que está destinado a manter seu lugar por tanto tempo quanto podemos imaginar”, escreve Kumar (1997). A modernização estaria, assim, ainda nos seus estágios iniciais.⁹⁸

Nessa altura, Kumar (1997) compara essa análise, anti-pós-modernista, com a posição de posmodernistas como as de Bauman e Huyssen, pelos pontos comuns que apresentam. Para eles, a pós-modernidade não constitui um novo estágio histórico, mas sim a “culminação da modernidade, um ponto de observação vantajoso, do qual se pode avaliar criticamente seu desempenho”; a pós-modernidade, de acordo com esses autores, seria a “modernidade tornada consciente de seus princípios e práticas, uma modernidade autoconsciente”. Como para Berman, a pós-modernidade não constituiria um novo período.⁹⁹

Vimos que para certos pós-modernistas, como Jencks e Hassan, uma nova era despontou. “Mas, como adverte Kumar (1997), é igualmente claro que devemos ter o cuidado de não traçar uma linha forte demais entre as teorias de

⁹⁷ Ibid., p.185.

⁹⁸ Ibid., p.185-6.

modernidade e pós-modernidade". Para muitos pensadores envolvidos na controvérsia, as diferenças seriam sobretudo de maior ou menor ênfase, quando não fosse apenas de terminologia. Sob esta perspectiva, podemos dizer que os modernistas "salientam a persistência de característica passadas", privilegiando, portanto, as análises antigas de modernidade. Por um lado, se os pós-modernistas, de modo geral, não negam a continuidade, por outro, "impressionam-se mais com o fato de que estamos agora em condições de levar em conta toda a experiência da modernidade, de uma maneira que antes era impossível".¹⁰⁰

Para concluir este subtema, precisamos ter em mente a condição pós-moderna descrita em outro local deste trabalho. Vimos que nesse contexto, a pós-modernidade aponta "fenômenos inesperados e descontinuidades importantes na história da modernidade". Isso tudo, no entanto, pode não significar "o fim da modernidade, mas, de fato, parece sugerir que devemos repensar o projeto moderno e perguntar, com Kumar (1997), mas uma vez o que ele é."¹⁰¹

De acordo com Kumar (1997), o reconhecimento desse fato, e uma reação interessante ao mesmo, são encontrados no pensamento do filósofo americano Richard Rorty.¹⁰² Como Lyotard, ele 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".¹⁰³

Rorty está de acordo com Lyotard quanto a inexistência de uma 'narrativa de emancipação' "abstrata e universal, que se possa discernir no projeto da modernidade". 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.

⁹⁹ Ibid., p.187.

¹⁰⁰ Ibid., p.188.

¹⁰¹ Ibid., p.187.

¹⁰² "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.

¹⁰³ Ibid., p.188-9.

“Se a modernidade tem um princípio, diz Kumar (1997), ele é simplesmente a confiança em ser, de acordo com Rorty, ‘auto-assertiva’ - ‘a disposição de concentrar nossas esperanças no futuro da raça, nos sucessos imprevisíveis de nossos descendentes’”. E Kumar (1997) continua dizendo que “Dessa confiança moderna nasceu a ‘política reformista e a ‘engenharia social’, que tiveram como resultado a tolerância, a imprensa livre, a educação universal, o parlamento e o resto do aparato da democracia liberal”. Certamente podemos chamar isso de ‘progresso’ (ocidental), enquanto não supusermos que esse progresso foi pela ‘razão’, “nem que seja logicamente determinada de alguma maneira, como a ‘história secreta’ da modernidade”. Nesses termos, podemos dizer com Kumar (1997), que a democracia parlamentar e o Estado de bem-estar social se constituíram como instituição, independentemente de serem mais de acordo com a natureza, ou mais racionais ou com a lei moral universal. Embora concorde com o abandono das metanarrativas, Rorty acha que devemos ‘continuar a recontar narrativas edificantes de primeira classe’” (Rorty, 1985: 110; 1992:60).¹⁰⁴

Como é possível deduzir, Rorty não se dispõe a acompanhar os posmodernistas na rejeição de todas as “formas de convicção e engajamentos políticos”. Para o pós-modernista Lyotard, diz Kumar (1997), “a ausência de um conceito universal de razão ou de uma natureza humana comum deve levar-nos a estudar todos os programas políticos como potencialmente terroristas e totalitários”. Não havendo um tema universal de história humana, tampouco pode haver uma ‘história universal da humanidade’”. Existem, diz Kumar (1997), apenas culturas locais, cujos costumes e crenças são mutuamente incompreensíveis e, tudo indica, também incompatíveis”.¹⁰⁵ E continua Kumar (1997):

Mas, como pragmatista deweyano confesso, Rorty protesta, dizendo que ‘não precisamos pressupor um *persistente* ‘nós’, um sujeito metafísico transitório, a fim de contar histórias de progresso. O único ‘nós’ de que precisamos é de um local e temporários nós: ‘nós’ significa alguma coisa como ‘nós, os sociais-democratas ocidentais do século XX’. Não há razão por que esse ‘nós’ não deva continuar a pressionar em favor de uma ‘utopia pragmática’, na qual todas as opiniões e opções ‘sejam esmiuçadas em encontros livres e abertos’. Esse objetivo não depende da ‘retórica evolucionista da emancipação ou do desmascaramento’, mas sim de uma

¹⁰⁴ Ibid., p. 189.

¹⁰⁵ Ibid., p. 189.



'retórica reformista que quer o aumento da tolerância e a diminuição do sofrimento'. Se aceitarmos o primado da idéia (relativista) de tolerância, nada há que nos impeça ('nós, os sociais-democratas ocidentais do século XX') de tentarmos persuadir mais e mais de nossos semelhantes a se juntarem a nós para construir uma sociedade mundial baseada em instituições liberais. Podemos ou não ter sucesso nisso, e não temos nenhum fundamento na 'natureza humana' ou no 'senso moral da humanidade' para impor esse resultado a alguém. Mas; é um objetivo racionalmente defensável.¹⁰⁶ (Kumar, 1997, p. 189-90)

Na perspectiva de Rorty (1992: 62,68), citado por Kumar (1997), os fenômenos sociais e políticos ou filosóficos recentes não são impedimentos para a construção de uma sociedade "que corporifique o mesmo tipo de utopia com que terminaram as metanarrativas cristã, iluminista e marxista..."¹⁰⁷

Kumar (1997) considera interessante a posição de Rorty, porque aceita a crítica pós-moderna mais forte e, ao mesmo tempo, nega-lhe as conclusões mais niilistas. Kumar: "Houve evidentemente perda de fé no tipo de ideologia transitória, ou universalista, que estabelece uma meta para a qual toda a humanidade estaria se encaminhando. Nem a utopia socialista nem a democracia parecem predeterminadas". Aqui, a 'incredulidade em relação às metanarrativas' é admissível, mas nem por isso ficamos indefesos como supõe Lyotard e seus seguidores. Assim, Kumar (1997) entende que "a democracia liberal e, sem a menor dúvida, outras variedades de socialismo, podem ser defendidas em outros termos que não como 'metanarrativas'", podendo atingir algumas das metas da modernidade e do Iluminismo. Não temos necessidade de abandonar a promessa 'emancipatória' ou ao programa da modernidade. Temos, isto sim, diz Kumar (1997), "simplesmente que lhes reconhecer o caráter pragmático, culturalmente limitado, afetado pelo tempo, e, ao tentar executá-lo, agir mediante persuasão, discussão constante e experimentação sempre repetida."¹⁰⁸

Ainda, em relação à modernidade, Rorty acusa os pensadores franceses de "obsessão pela política revolucionária" e os alemães por excesso de zelo no trato das bases filosóficas da modernidade. Diz Kumar (1997) que

¹⁰⁶ Ibid., p. 189-90.

¹⁰⁷ Ibid., p. 190.

¹⁰⁸ Ibid., p. 191.

A preocupação francesa, na verdade, deriva da aceitação da maneira alemã de definir o problema. Se a política revolucionária não pode ser filosoficamente justificada, então não política. Para eles, a opção é revolução ou niilismo total. Consideram abaixo de sua dignidade pensar em 'mero reformismo'. Uma vez que a revolução não pode ser justificada, pois não há base racional para ela, intelectuais posmodernistas como Foucault e Lyotard retiram-se para os *salons avant-garde* da academia.¹⁰⁹

Da parte dos pensadores alemães, temos a "tentativa desesperada de Habermas de apegar-se a algum conceito de razão". Mas a preocupação maior deles tem sido o retorno às origens e refletir sobre a tradição filosófica, de Kant (ou Descartes) até Nietzsche e além, que se dedicaram ao estudo da verdade e da validade. Nesses autores, pensam eles, estariam os alicerces da modernidade. Kumar (1997) diz que

O principal problema, para Habermas e para toda a escola alemã da Teoria Crítica, era que a 'razão centrada no sujeito', que herdamos de Kant e do Iluminismo, não se mostrou à altura da tarefa. Não foi capaz de fornecer um novo princípio que possibilitasse um a um reaproximação, mas, ao mesmo tempo, reconhecesse as diferenças, entre as três esferas da ciência (verdade), moralidade (o bem) e a arte (a beleza), identificadas por Kant como as sucessoras da religião unificada. Desse fracasso nasceu o espectro da pós-modernidade, que Habermas tentou exorcizar com o conceito de 'razão comunicativa' (Rorty 1985:169-70; 1991:68-71).¹¹⁰

Escreve Kumar: "Mas, pergunta Rorty, e se todo esse trabalho foi mal-orientado? E se toda essa obsessão com a 'razão centrada no sujeito', e em geral com questões de epistemologia, tornaram obscuras outras idéias, talvez mais importantes, sobre a modernidade? (...).¹¹¹ Desse modo, continua Kumar, Rorty chama nossa atenção para outros problemas, além do ataque dos construtivistas à razão, ataque este que, para muitos, define a situação atual das sociedades contemporâneas. Existem outras preocupações decorrentes dos trabalhos de Jenks, Jameson, Harvey e outros autores: as mudanças econômicas, sociais e políticas contemporâneas e assuntos tais como a globalização, a indústria da cultura, as novas formas de localismo e movimentos sociais. De que modo se comporta a pós-modernidade à luz dessas alegações? E quais poderiam ser as perspectivas (...) de vida social, na qual a sociedade como um todo afirma sua existência sem se dar ao trabalho de defender-se", indaga Kumar (Rorty 1985:175)?¹¹²

¹⁰⁹ Ibid., p.191.

¹¹⁰ Ibid., p.191.

¹¹¹ Ibid., p.191.

¹¹² Ibid., p.192.

PÓS-MODERNIDADE E CAPITALISMO

De acordo com Kumar (1997), a pós-modernidade é, cada vez mais firmemente, envolvida pelos contornos de um capitalismo em evolução. A conclusão de Harvey, diz Kumar (1997), pode ser aceita como representativa de toda a crítica marxista da teoria pós-moderna. 'Certamente houve', reconhece ele, 'uma mudança profunda na aparência do capitalismo desde 1973'. Mas 'não é difícil ver como os elementos e relações invariáveis que Marx definiu como fundamentais para qualquer modo de produção capitalista ainda brilham, em muitos casos com uma luminosidade ainda maior que antes, segundo o borbulhar superficial e evanescente da pós-modernidade' (Harvey 1989: 187-9 e outros).¹¹³

O capitalismo "se expandiu e agora ocupa todo o globo. Pode reivindicar, com bons argumentos, ter derrubado os regimes comunistas na Europa Oriental e estar transformando os que ainda restam". A descrição de Kumar (1997) continua nos seguintes termos:

(O capitalismo) "penetrou em uma profundidade nunca antes alcançada na vida da sociedade ocidental, ingressando em áreas da política, da cultura e do bem estar social antes reservadas ao reino público, não comercial. A educação, os meios eletrônicos de divulgação e as artes sentiram sua influência, juntamente com a saúde, a seguridade social, a polícia e os serviços penitenciários. Até mesmo órgãos burocráticos do governo foram, em alguns casos, abertos ao mercado. Nas áreas mais íntimas da vida pessoal, igualmente, encontrou novos campos para conquistar. O consumismo invadiu os assuntos corporais e sexuais....Em todos os espaços do 'mundo da vida', o capitalismo descobriu o material necessário para transformar tudo em novas mercadorias e em consumismo."¹¹⁴

Desse modo, compreende-se porque muitos teóricos acham que o capitalismo continua a ser a força promotora da mudança no mundo contemporâneo, independentemente da forma que tenha assumido. Nesta perspectiva pode-se considerar o pós-modernismo como uma mudança superficial no consumo, uma mudança de estilo. O capitalismo é dinâmico, tendo em vista que continuamente está subvertendo práticas e crenças tradicionais: as "novas formas de arte, a importância crescente da cultura e da informação, e o equilíbrio

¹¹³ Ibid., p.201.



mutável entre as esferas pública e privada constituem, todos eles, manifestações desse dinamismo”, diz Kumar (1997). A lógica própria do capitalismo, responsável pelas mudanças, continua a ser a acumulação do capital e a ampliação cada vez maior do mercado. Assim, diz Kumar (1997), “o pós-modernismo é o reflexo ideológico desta última fase da inventividade do capitalismo”. (...) “Ao ‘capitalismo’ está sendo creditado um excesso de trabalho. O mundo ainda é, sem a menor dúvida, capitalista, e nele existe a pós-modernidade. Mas até que ponto a situação pós-moderna deve ser explicada pela mecânica do desenvolvimento capitalista? (...)”.¹¹⁵

Ultimamente, vários autores estão caracterizando duas variedades principais de pós-modernidade, ou pós-modernismo: teríamos ‘posmodernismo de reação’ e um ‘posmodernismo de resistência’ (Foster 1983: xii); um modernismo ‘normal e convencional’ e um modernismo ‘de opção’ (Lash 1990: 37)

Uma primeira variedade seria, segundo Kumar (1997):

um posmodernismo que parece encaixar-se confortavelmente nos requisitos do capitalismo tardio. Louva a cultura de massa, o consumismo e o comercialismo. É fortemente populista na atitude em relação à cultura ‘alta’ ou elitista. Dá seu assentimento divertido ao slogan visto em camisetas: ‘Compro, logo existo’. É uma filosofia que aparentemente se ajusta ao estilo de vida e interesses de muitos membros da nova classe média ‘pós-industrial’ na mídia, na publicidade, na educação superior e nas finanças.¹¹⁶

Por outro lado, continua Kumar (1997):

(...) há um posmodernismo que aparentemente se ergue contra as correntes da cultura capitalista. Esse pensamento posmodernista deu respaldo a numerosos movimentos sociais que têm por base reivindicações ligadas a sexo, etnicidade e localidade. Ajudou os que procuram estabelecer uma identidade - pessoal ou coletiva - contra a maré montante da homogeneização capitalista. Opõe-se à padronização do lugar e do ambiente. (...).¹¹⁷

Por aí se vê que a problemática do capitalismo e da pós-modernidade continua a ser uma questão, talvez a mais fundamental, da teoria

¹¹⁴ Ibid., p.201.

¹¹⁵ Ibid., p.202.

¹¹⁶ Ibid., p.202.

¹¹⁷ Ibid., p.202-3.

social contemporânea. "Será que o que está acontecendo é fundamentalmente um novo jogo ou somente uma mudança de direção na história do capitalismo?" pergunta Kumar (1997). E ele mesmo continua dizendo:

Algumas das mais impressionantes explicações do mundo moderno transformaram as mudanças no capitalismo na pedra de toque de suas análises. Autores como Ernest Mandel e David Harvey deram contribuições verdadeiramente esclarecedoras para nossa compreensão das mudanças no mundo que nos cerca. O que impressiona em especial é que eles, ao contrário de tantos marxistas, não trataram o capitalismo como uma instituição quase eterna, mas analisaram os fenômenos que nele marcaram época. Para eles, o capitalismo é o ponto de partida, não o fim da análise.¹¹⁸

Eles estão convencidos de que as categorias do marxismo são os mais eficazes meios de que dispomos para apreender fenômenos que outros consideram pós-modernos. Por outro lado, autores como Jameson e Harvey deram também a devida importância à cultura e às comunicações, ao renovado senso de local e ao papel criativo dos novos movimentos sociais.¹¹⁹

Há (hoje) apenas um mundo só, o mundo do capitalismo global. Seria tolo para qualquer analista social, por mais que deseje, ignorar esse fato irrefutável da situação contemporânea. (...) A pós-modernidade talvez seja capitalista, mas é capitalismo com uma nova face, uma face que mostra muitos aspectos peculiares e inesperados. (...) No fim, a questão de se o pós-modernismo é ou não uma ideologia do capitalismo (tardio) talvez não seja lá muito importante - ou, dizendo melhor, talvez seja mais uma questão de ênfase ou de interesse do estudioso. O 'capitalismo pós-moderno' demonstra características próprias suficientes para justificar uma análise que respeite as mudanças radicais de sua forma em todos os níveis - cultural, político e também econômico - pelos quais passou a sociedade moderna no último terço deste século. Se esse fato levar a alguns autores a concluir que vivemos em um novo mundo, um mundo pós-moderno, eles não poderão ser julgados culpados de cegueira ou ingenuidade.¹²⁰

O mundo contemporâneo talvez não seja apenas ou simplesmente pós-moderno, mas a pós-modernidade é agora um aspecto relevante, talvez fundamental, de sua vida, e uma maneira importante de pensar sobre ele.¹²¹

¹¹⁸ Ibid., p.204.

¹¹⁹ Ibid., p.204.

¹²⁰ Ibid., p.204-5.

¹²¹ Ibid., p.205.



VOLTA DAS GRANDES NARRATIVAS

O comunismo representava uma das mais nobres ambições da modernidade. Seu fracasso coloca uma séria interrogação em todo projeto moderno. Nada o substituiu; o mundo deixou de ter uma visão grandiosa, deixou de ter uma finalidade a ser alcançada. Vivemos em um mundo sem utopias, no qual as utopias perderam sua força criadora. É um mundo sem alternativa. É um mundo, diz Kumar (1997), “que simplesmente funciona (ou não funciona) como uma máquina.”.¹²²

Essa nova visão, certamente uma opinião pós-modernista, converge para uma posição próxima daqueles que, logo após as revoluções de 1989 na Europa Oriental, declararam ‘o fim da história’. Com isto, Francis Fukuyama quis dizer que, com a derrocada do comunismo e a incredulidade no marxismo, o conflito ideológico no mundo se exauriu. Para ele, a história, como para Hegel, diz Kumar (1997), “era a história do conflito de visões concorrentes de civilização e ordem social. Era isso que lhe imprimia o movimento para a frente, progressista. Não há mais esse conflito e, por conseguinte, tampouco ‘história’ (a despeito dos muitos eventos que ocorrerão)”. (...) De acordo com Kumar (1997), para Fukuyama, “o fim da história não significa que todas as alternativas se esgotaram, mas que uma delas venceu. A derrota do comunismo não deixou o mundo sem visões. Deixou uma, em eminência solitária e indisputável. O comunismo foi derrotado pelo capitalismo”. De outra forma, podemos dizer que ele “foi derrotado pelas formas democráticas-liberais da sociedade de mercado. Este tem sido o segredo da história desde a Renascença: a evolução e gradual disseminação pelo mundo da sociedade de mercado liberal e derrota de todos os seus rivais (Fukuyama 1992: Xii-xiv, 39-51)”.¹²³

Esses acontecimentos “poderiam ser facilmente encaixados na idéia do ‘fim das grandes metanarrativas’, especialmente o que dizia respeito à ‘grande narrativa’ do marxismo”. Isto porque eles mostravam a “afinidade existente entre

¹²² Ibid., p.205.

¹²³ Ibid., p.206.



as idéias de pós-modernidade e a rejeição de todos os sistemas dogmáticos e autoritários de crença e prática”.¹²⁴

Nessa questão, o posicionamento de Habermas é assim descrito por Kumar:

J. Habermas denominou, na verdade, a revolução de 1989 de a ‘revolução da recuperação’, ou do resgate. As sociedades da Europa Central e Oriental, argumentou, não estavam tentando nada de novo, mas apenas voltar aos trilhos da modernidade, dos quais haviam sido expulsas pela experiência comunista. (...) Habermas refuta a idéia de que a revolução foi uma revolta pós-modernista contra a razão, ou contra as ‘grandes narrativas’ em geral. A única delas que as revoluções de 1989 rejeitaram foi a do marxismo. Em outros aspectos, voltaram-se decisivamente para as grandes narrativas do liberalismo ocidental. As revoluções de 1989 foram baseadas no mesmo molde, e corporificaram as mesmas aspirações das revoluções clássicas burguesas do Ocidente. ‘O colapso revolucionário do socialismo burocrático parece indicar que a modernidade está estendendo suas fronteiras - com o espírito do Ocidente chegando ao Oriente não apenas como civilização tecnológica, mas também como tradição democrática’(Habermas 1991b:30; cf. Muller 1992).¹²⁵

“Uma das conseqüências, como sugerem de maneiras diferentes Fukuyama e Habermas, foi a reabilitação das grandes narrativas da modernidade. As revoluções de 1989 tiveram cunho modernizador”. E continua Kumar (1997), dizendo que elas “fortaleceram o princípio do modernismo no mundo ao trazer, ou resgatar, toda uma série de sociedades que haviam se extraviado do caminho modernizante”; elas, igualmente, “injetaram nova vitalidade nas idéias e instituições clássicas da modernidade. A razão foi restaurada e o capitalismo, o constitucionalismo e a democracia receberam novo polimento”, ajustando-se à lógica do capitalismo. Kumar (1997) acha que “houve mesmo o restabelecimento, desde suas origens nos dias do republicanismo cívico, de conceitos tais como cidadania e sociedade civil”.¹²⁶

Os críticos da pós-modernidade apreendem todos esses acontecimentos como a confirmação triunfante da modernidade e da teoria modernizante. Diz Kumar (1997) que, de acordo com esses críticos, “longe de a modernidade ter perdido lugar para a pós-modernidade, o princípio de

¹²⁴ Ibid., p.206.

¹²⁵ Ibid., p.207.

¹²⁶ Ibid., p.208.

modernidade é hoje mais forte e mais incontestável do que em qualquer outra ocasião". Para tais críticos, a modernidade "expressa a meta de praticamente todas as sociedades do mundo de hoje. Estamos presenciando não a morte das grandes narrativas, mas o renascimento em grande escala das narrativas da modernidade".¹²⁷

Nesse sentido, Peters observa que, desde os dramáticos eventos de 1989 e 1990 (colapso do comunismo), paradoxalmente, exatamente na época em que pensadores como Lyotard "estavam proclamando a falência das metanarrativas" (*grand récits*) do Iluminismo, os estados liberais/capitalistas testemunhavam a volta e a revitalização das narrativas mestres do liberalismo econômico clássico, sob o disfarce da assim chamada Nova Direita, como uma base para o estado 'mínimo'.¹²⁸

Ou como disse Jeffrey Alexander, transcrito por Kumar (1997):

Uma vez que o renascimento do mercado e da democracia nos últimos tempos ocorreu em escala mundial, e desde que são idéias categoricamente abstratas e generalizantes, o universalismo tornou-se, mais uma vez, um ponto de partida viável para a teoria social. Reemergiram idéias de comunidade e convergência institucional e, com elas, a possibilidade de os intelectuais lhes proporcionarem significado sob a forma de utopias. (...) (Alexandre 1994: 184-5; cf. Tiryakian 1991).¹²⁹

Segundo Kumar (1997), a levar em conta Alexander, parece que estamos presenciando o nascimento de um 'neomodernismo', que assumirá, nessa medida, algumas das características da teoria pós-moderna. Apoiado nesse autor (1994: 192), Kumar (1997) apresenta alguns contornos da neomodernismo:

Seu universalismo será ressalvado por um relativismo que reconhece as particularidades do tempo e do espaço. De modo geral, as teorias neomodernas 'devem ser ampliadas para manter um espírito de reflexão descentrado e autoconsciente de suas dimensões ideológicas, mesmo enquanto continuarem em seus esforços para formular uma nova teoria científica explicativa. Neste sentido, o 'neo' tem que incorporar o viés lingüístico associado ao 'pós' da teoria moderna, mesmo nos casos em que desafia sua força ideológica e, de forma mais vasta, teórica'.¹³⁰

¹²⁷ Ibid., p.208.

¹²⁸ PETERS, M. Governabilidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (1994). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. p.211.

¹²⁹ Ibid., p.208.

¹³⁰ Ibid., p.209.

Segundo Kumar (1997), os pós-modernistas ponderados não terão muito a contestar a esse respeito, mantendo aberto o debate e isto é o principal. De uma maneira ou de outra, “quer nos consideremos neomodernistas ou posmodernistas, quer pensemos que vivemos na pós-modernidade ou, como querem Giddens e Beck, na modernidade ‘tardia’ ou ‘radicalizada’, o importante é reconhecer a novidade dos nossos tempos”.¹³¹

Embora mantendo diferenças gritantes, hoje o mundo é um só, tendo em vista que “o equilíbrio do terror” mantido pelas duas superpotências acabou. Este fato, à parte do monopólio do poder que confere, criou novas ansiedades e inseguranças, acentuou as exclusões.

Kumar (1997) sintetiza a nova ordem nos seguintes termos:

(Aquele fato) “Desencadeou os novos, ou reprimidos, demônios do separatismo e nacionalismo, novos conflitos étnicos e raciais. Sangrentas guerras civis voltaram às áreas como a Ásia Central e os Balcãs, onde estiveram ausentes por muito tempo. Novas desigualdades e ressentimentos surgiram entre populações não mais protegidas pelo Estado paternalista. A vitória das ideologias do mercado em virtualmente todo o mundo trouxe consigo potencial de intensos conflitos sociais e, talvez, do recrudescimento de governos autoritários.

Concluindo, diz Kumar (1997) que “na opinião de muitos observadores, o que substituiu o velho mundo não foi um novo e harmonioso sistema de Estados liberais, mas uma nova ‘desordem mundial’ (cf. Jowitt 1992; Huntington 1993). Sobre este estudo teórico, Kumar (1997) completa dizendo que todas as teorias são unilaterais e exageradas. Mas é por isso mesmo que são úteis e estimulantes. Sem dúvida deixam de fora muita coisa que precisa ser examinada. Ainda assim, o que lhe parece notável, e nos concordamos, é o quanto do estado atual do mundo elas conseguiram captar. Nosso mundo é um mundo de informações e comunicação; a natureza do trabalho e sua organização estão realmente mudando com uma velocidade alucinante. Nesta época em que vivemos, as sociedades alcançaram um estágio tal que, mesmo que não tenham renunciado à modernidade, muitas de suas atitudes e pressupostos clássicos se tornaram altamente questionáveis.”¹³²

¹³¹ Ibid., p.209.

¹³² Ibid., p.210.

CAPÍTULO IV

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO



PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO OS EDUCADORES

Neste capítulo IV apresentaremos o pensamento de educadores sobre a controvérsia modernidade pós-modernidade ou simplesmente a posição geral que adotam diante dessa problemática. Na sequência, exporemos nossa perspectiva quanto às condições atuais para o planejamento escolar.

Iniciamos por Giroux pela importância de seus estudos e por ser um pensador razoavelmente divulgado entre os educadores brasileiros. Seus artigos constam sobretudo de publicações organizadas por Tomaz T. da Silva, cuja divulgação e discussão sobre essas questões têm contribuído para o pensamento pós-moderno entre os educadores brasileiros.

Na sequência, colocaremos a contribuição de Paulo Ghiraldelli Jr., igualmente pela divulgação da condição pós-moderna entre nós, e pelas análises do impacto da teoria pós-moderna sobre a metanarrativa marxista e sua tentativa de achar uma perspectiva para a educação atual. Libâneo, educador crítico, está seriamente preocupado com o bombardeio pós-moderno, pois “as perguntas que nos fazem são incômodas”. Estudioso, não se furta à discussão. Mencionaremos Gadotti e Saviani, para exemplificar o pouco envolvimento dos educadores brasileiros com a pós-modernidade. Um bom artigo de Favaretto (1994) intitulado *Educar e avaliar: uma perspectiva contemporânea*, tendo como pano-de-fundo as crises da modernidade, foi publicado pela CENP/SEE no documento *Escola em movimento*, que reúne um conjunto de textos para subsidiar as etapas básicas do processo de ensino.

O movimento geral da pós-modernidade, objeto do capítulo III, e mais a interpretação desses educadores, podem nos oferecer opções para o encaminhamento da problemática do planejamento escolar, em condições pós-modernas.



GIROUX

De Giroux (1993),¹ vamos mencionar sua visão de modernidade e pós-modernidade e aquilo que deste embate podemos acolher, para o enriquecimento da reflexão pedagógica. De acordo com ele, educadores os mais diversos² estão de acordo com os ideais modernistas que “ênfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, para exercer a responsabilidade social e para refazer o mundo no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade”. No interior da modernidade encontramos o conhecimento, “modelo europeu de cultura e civilização”, uma extensão do que Lyotard denomina a ‘grande estória’ do Iluminismo.³ Giroux (1993) coloca como central nessa “visão da educação e da modernidade” a fé, e fé persistente, “na capacidade dos indivíduos em se situar como sujeitos auto-motivados no interior do discurso da vida pública”. De acordo com Baudrillard, citado por Giroux (1993), muitos educadores têm o modernismo como sinônimo de ‘progresso contínuo das ciências e das técnicas, da divisão racional do trabalho industrial e da intensificação do trabalho e do domínio humano sobre a natureza’. Essa crença modernista “na mudança permanente e no desenvolvimento contínuo e progressivo da história” é sustentada pela fé na racionalidade, na ciência e na tecnologia. Igual fé é atribuída à educação na tarefa de propiciar “os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais as grande narrativas de progresso e desenvolvimento humano podem ser passadas para as futuras gerações”. Giroux (1993) adota um conceito crítico de modernidade.

O modernismo está longe de estar morto; suas categorias centrais estão simplesmente sendo escritas no interior de uma pluralidade de narrativas que estão tentando enfrentar o conjunto de configurações sociais, políticas, técnicas e científicas que constituem a era atual.⁴

¹ GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.) (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p.41.

² Giroux menciona John Dewey (1916), Ralph Tyler (1950), Herb Gintis (Bowles & Gintis, 1976), John Goodlad (1984) e Martin Carnoy (Carnoy & Levin, 1985), CF GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p.41.

³ GIROUX, H. A. (1993), op. cit., p. 41.

⁴ Ibid., p.47.

Giroux (1993) considera que o questionamento dos princípios nucleares da modernidade corresponde a se pretender redefinir os significados da escolarização, em questionar “a base de nossa história, de nossa cultura e de nossas manifestações e expressões de vida”. As sólidas bases em que está assentada a modernidade é razão suficiente para que os discursos pós-modernos sejam examinados criticamente pelos educadores, se quisermos benefícios políticos e pedagógicos de suas análises, diz Giroux (1993). Por outro lado, continua ele, não se pode deixar de reconhecer que as contestações dos pós-modernistas levantam questões cruciais inscritas em certos aspectos hegemônicos da modernidade e como elas afetam a dinâmica da escolarização contemporânea.⁵

Diante do confronto entre modernidade e pós-modernidade, parece que não há, nem deveria haver, segundo Giroux (1993), uma escolha. Trata-se de discursos que apresentam problemas e que precisam ser examinados tendo em vista encontrar saídas “pelas quais um compense as piores dimensões do outro”. Diz Giroux (1993) que esses “discursos contém elementos valiosos e os educadores podem formular uma pedagogia crítica que tire proveito das melhores iluminações de cada um deles”.⁶

Giroux (1993) entende que o pós-modernismo, em que pese alguns defeitos teóricos, pode oferecer aos educadores alguns *insights* que podem ser acolhidos em uma teoria mais ampla de escolarização e de pedagogia crítica. Nesse sentido, o texto de Giroux (1993) é de grande interesse porque pontua explicitamente o tema da pós-modernidade com a Pedagogia e a escolarização, diz Libâneo.⁷

E Giroux (1996), referindo-se às escolas públicas nos Estados Unidos, argumenta que o pensamento pós-moderno “pode ser útil pedagogicamente quando acrescenta elementos para um discurso de oposição” (...), como uma posição pós-moderna de resistência ou política imprescindível como meio para ajudar os educadores (...). Sua opinião é no sentido de que o pós-

⁵ Ibid., p.42.

⁶ Ibid., p.43.

modernismo “não está nem idealizado nem casualmente anulado”. Na verdade, ele acredita que é fundamental debatê-lo, “que é necessário recuperá-lo de maneira crítica para poder ajudar os educadores a entenderem a natureza própria da modernidade das escolas públicas”.⁸ Antes, porém, Giroux (1996) revê as críticas. Relata e parece discordar de críticas radicais. Considera Habermas, Perry Anderson, Harvey e Eagleton críticos sérios. Mas, diz ele, há uma crítica reducionista que “é tanto distorcida como irresponsável em suas negativas a utilizar o pensamento pós-moderno em qualquer debate dialógico e teórico”. E continua: críticos de esquerda “assumem o terreno da moralidade e reúnem suas maquinarias teóricas dentro de divisões binárias que criam ficções pós-modernas de um lado, e lutadores materialistas livres, de outro”. A consequência disso, segundo Giroux (1996), é que a utilização dos “valores e a importância do discurso pós-moderno é criticamente sacrificada aos ventos frios da ortodoxia e às mentalidades estreitas”. Isto não quer dizer que as posturas pós-modernas não tenham que ser problematizadas. “Porém, ver a pós-modernidade como uma realidade que deve ser criticada requer cautela teórica e prudência”, afirma Giroux (1996). O que essas “questionáveis críticas” se esquecem “é o reconhecimento de que o pensamento pós-moderno não opera sob nenhum poder absoluto (ordem/sinal) (...)”.⁹

Diz textualmente Giroux: (1996) que “em vez ¹⁰de:

proclamar o fim da razão, o pensamento pós-moderno questiona os limites do projeto de racionalidade moderna e suas pretensões universalistas sobre o progresso, a felicidade e a liberdade.

assumir que a pós-modernidade tem abandonado o âmbito dos valores parece mais útil aceitar a influência na análise de construção histórica e relacional dos valores, e como deveriam tomar-se como bases ou ‘pré-condições de uma política comprometida criticamente (Butler, 6-7).

- continua

⁷ LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (1997). *Infância, escola e modernidade*, p.142.

⁸ GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, M. (1996). *Novas perspectivas críticas em educação*, p. 65.

⁹ Ibid., p.65-7.

¹⁰ Ibid., p.67.

dizer que as críticas pós-modernas do essencialismo negam uma teoria da subjetividade, parece mais produtivo examinar como sua análise a respeito do caráter contingente da identidade, construída em uma multiplicidade de relações sociais e de discursos, redefine a noção de agência. Um exemplo disso provém de Judith Butler, diz Giroux (1996), a qual argumenta que reconhecer que o 'sujeito está constituído não é o mesmo que dizer que está determinado (...)".

Continua Giroux (1996) enumerando as possíveis contribuições pós-modernas para os educadores. O discurso pós-moderno deveria servir para nos auxiliar a "entender como o poder é mobilizado em termos culturais, como as imagens são usadas em escala nacional ou local para criar-se uma política representativa que está reorientando noções tradicionais de espaço e de tempo".¹¹ Igualmente, "um discurso pós-moderno poderia, segundo Berube, citado por Giroux (1996), ser avaliado através das conseqüências pedagógicas de sua chamada a estender o significado da alfabetização ampliando 'o alcance de textos que lemos, e... a maneira com que os lemos'. Aqui, é de fundamental importância o papel que os meios de comunicação desempenham na vida dos estudantes."¹²

Ainda, o discurso pós-moderno "pluraliza o significado da cultura, enquanto a modernidade o situa teoricamente nos aparelhos de poder. É precisamente nesta interação dialética entre diferença e poder que um pós-moderno e um moderno informam um ao outro em vez de se anularem".¹³

De forma específica, segundo Giroux (1996), os educadores críticos pretendem "entender o pensamento pós-moderno como parte de um projeto pedagógico mais amplo que assegura a primazia da política, enquanto 'simultaneamente' se une aos aspectos mais progressistas da modernidade". Deste modo, a pós-modernidade, torna-se relevante na medida em que mantém relações "dialéticas, dialogantes e críticas, com a modernidade".¹⁴

Giroux (1996), referindo-se às escolas dos Estados Unidos, identifica três tensões entre as escolas como instituições modernas e as condições de uma cultura pós-moderna de jovens. Primeiro desafio: as escolas existentes, como instituições modernas, rejeitam uma visão do conhecimento e da cultura, e a

¹¹ Ibid., p.67.

¹² Ibid., p.67-8.

¹³ Ibid., p.68.

ordem que impede a possibilidade de construir um projeto de democracia radical. Em segundo lugar, há “uma necessidade nos trabalhadores culturais de dirigir o surgimento de uma nova geração de jovens que estão imersos em uma economia pós-moderna e em condições culturais que são quase totalmente ignoradas pelas escolas”. Em terceiro lugar, há necessidade de mudança para se entender, de maneira crítica, os elementos de “uma pedagogia pós-moderna que possam ajudar a educar os jovens a serem sujeitos da história em um mundo no qual as possibilidades para uma democracia radical e uma paz global são cada vez menores”.¹⁵

Confrontando as escolas modernistas e as condições pós-modernas, Giroux (1996) chama à atenção para a linguagem da ordem, da certeza e da supremacia pela importância que as escolas têm nas tecnologias morais, políticas e sociais, que legitimam uma duradoura fé na tradição cartesiana da racionalidade, do progresso e da história. Como consequência, o conhecimento e a autoridade nos currículos escolares estão organizados não para eliminar as diferenças, mas para regulá-las mediante divisões do trabalho social e cultural. As diferenças de raça, gênero e classe são ignoradas nos currículos escolares. Resulta disso um “aparelho pedagógico” regulado por uma prática que vê a ‘contingência como um inimigo e a ordem como um dever’ (Bauman, VI). Diz Giroux (1996) que a prática de “ordenar, autorizar e regulamentar que estrutura as escolas públicas se predica através do medo à diferença e à indeterminação” São estes os efeitos arrolados por Giroux:, profundamente arraigados na estrutura da escola pública: “arrogância epistêmica e uma fé absoluta que sanciona as práticas pedagógicas e as esferas públicas nas quais as diferenças culturais são vistas como ameaçadoras”; o conhecimento, nos currículos, têm posição de domínio e poder; o estudante acaba sendo a única fonte de ação desrespeitosa no que diz respeito às relações injustas de poder; o livro (sua tecnologia e cultura) é a personificação da mais alta aprendizagem moderna e único objeto legítimo da pedagogia.¹⁶

¹⁴ Ibid., p.68.

¹⁵ Ibid., p.68-9.

¹⁶ Ibid., p.69-70

Ao contrário de aceitar a concepção moderna, 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 lugar de uma perspectiva de um discurso de grandes narrativas que assume em lugar de problematizar as noções específicas de trabalho, progresso e agência”. Diante de tais condições, Giroux (1996) propõe que as escolas redefinam seus “currículos dentro de uma concepção pós-moderna de cultura...” E Giroux conclui expressando que as escolas públicas têm sido incapazes de oferecer a possibilidade de pensar através do caráter indeterminado da economia, o conhecimento, a cultura e a identidade.¹⁷ Abandonadas as narrativas da história ocidental, cultura unificada, ordem disciplinária e progresso tecnológico, “a importância pedagógica da incerteza e da indeterminação pode ser repensada, de acordo com Giroux, por meio de uma noção modernista do ‘mundo sonhado’ ao qual jovens e outras pessoas podem dar forma, sem benefícios das obras primas, às condições necessárias para produzir novas maneiras de aprender, comprometer-se e posicionar as possibilidades de luta social e a solidariedade”.¹⁸

Assim, de Giroux, (1993) podemos apontar alguns aspectos que são referências significativas para a reflexão dos educadores: a preocupação com a vida pública e a racionalidade crítica pode ser aprofundada com as bases dadas pelo pós-modernismo; as concepções pós-modernistas sobre o fundacionalismo, a cultura, a diferença e a subjetividade podem dar as bases para o questionamento do ideal modernista sobre o que “constitui uma vida decente, humana e boa”; eles levantam importantes questões sobre as narrativas que são construídas e o que elas significam; oferecem instrumentos teóricos para a compreensão dos contextos nos quais a autoridade é definida; oferecem discursos que podem facilitar a incorporação da importância do contingente, do específico e do histórico como questões nucleares de uma pedagogia libertadora e fortalecedora; a desconfiança em relação ao discurso liberal sobre a vida pública e de luta por igualdade e liberdade; uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre

¹⁷ Ibid., p.71-2.

¹⁸ Ibid., p.81-2.

cultura, poder e conhecimento e, citando Bernstein, diz que nos é oferecida uma saudável 'suspeita de todas as formas ocultas de fechamento de fronteiras pelas quais subordinamos, excluimos, marginalizamos'.¹⁹

Por outro lado, a par de suas virtudes, o pós-modernismo é, no entendimento de Giroux (1993), "inadequado para a tarefa de reescrever as possibilidades emancipatórias da linguagem e da prática de uma vida pública democrática revitalizada". Desse modo, cabe ao pós-modernismo "aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo", ampliando "as possibilidades de justiça social e de liberdade humanas".²⁰

KIZILTAN

De acordo com Kiziltan (1993), "o pós-moderno, pela primeira vez na história do Ocidente, ameaça radicalmente a possibilidade da educação pública, ao revelar a parcialidade inerente da educação e expor a fragilidade e falta de substância de seus pressupostos epistêmicos e metafísicos" (perdas da legitimidade).²¹

Desse modo, é de se concluir que "a força da condição pós-moderna está em sua problematização das próprias formas da modernidade, ao questionar seus mecanismos gerativos (...)". E, como tal, "o pós-moderno não se centra tanto nos conteúdos da modernidade quanto em sua forma. Seu questionamento centra-se naqueles pressupostos da modernidade que colocam o 'factual' em oposição ao 'ficcional' ou 'mítico'".²²

Segundo Kiziltan (1993), tais hipótese colocam a educação pública em duas direções: a primeira delas argumenta que "a pós-modernidade deixa a educação pública com duas alternativas igualmente aterrorizantes: performatização ou anarquia". Este argumento procede dos representantes da teoria educacional e da teoria social críticas. Nesse sentido, "Habermas observou que, na verdade, a 'crítica total' que o posmodernismo faz da modernidade

¹⁹ GIROUX, H. A. (1993), op. cit., p.64.

²⁰ GIROUX, H. A. (1993), op. cit., p.65.

²¹ KIZILTAN, M. Ü., op. cit., p.209.

²² Ibid., p.213.

enfraquece nossa capacidade para fazer julgamentos". O que se pode concluir é que a inclinação pós-modernista a um niilismo pessimista ameaça a desfazer o 'projeto da modernidade'. Diz Kiziltan (1993) que, para "Habermas, isso equívale à rejeição da tradição do Iluminismo e ao abandono da esperança", para o que não estamos ainda preparados, nem mesmo para formular essa hipótese. Ao invés disso, diz Kiziltan (1993) que "gostaríamos de desenvolver a idéia da necessidade de reimaginar o conceito de Iluminismo e, a partir daí, repensar a possibilidade da educação pública, utilizando um quadro de referência pós-moderno. Esta é a segunda linha de pensamento para a qual as hipóteses acima dirigem nosso direção", dizem os autores.²³

Estes pretendem, separando os conceitos de Iluminismo dos discursos da modernidade, localizar "um sentido no qual ele pode garantir uma visão para a educação pública ao fornecer uma solução para a crise de autoridade epistêmica que subjaz à condição pós-moderna da educação". Trata-se do conceito de "atitude-limite".²⁴ Essa é a proposta desenvolvida por Kiziltan (1993), mas que deixamos de apresentar neste trabalho por considerá-la, com os próprios proponentes, irrealizável.²⁵ Talvez a tarefa de uma teoria crítica da educação deva ser esta, segundo Kiziltan (1993):

a contestação e o questionamento constante, mas não a partir de uma posição superior, vanguardista, epistemologicamente superior, e sim a partir do interior mesmo das relações de poder e do questionamento em seu próprio envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Trata-se de uma tarefa na qual a epistemologia se subordina à política e não o contrário".²⁶

Desse ponto de vista, podemos compreender que pouco resultado terão as propostas educacionais que vêm sendo formuladas no sentido de recuperar o projeto da modernidade, com a reafirmação de seus pressupostos epistemológicos, ou seja, de propostas "de acordo com" um mundo transcendental, metafísico.

²³ Ibid., p.215.

²⁴ A atitude-limite "é um modo distinto de pensamento, isto é, um modo novo de ser crítico. Como tal, significa o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos contêm como seres humanos e que, por sua vez, nos ajuda a 'nos constituir a nós mesmos e nos reconhecer como sujeitos daquilo que estamos fazendo, pensando e dizendo". In: KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T.T. da (Org.) et al.(1993). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*, p. 219.

²⁵ Ibid., p.218.

²⁶ Ibid., p.260.

SILVA

Diante do pensamento e do questionamento suscitado pelo pós-modernismo, os educadores críticos têm assumido posições diferentes, o que é compreensível, dada a complexidade dos problemas que se colocam para a educação, sobretudo em relação à educação escolar pública. De seus estudos, Silva (1993) considera que Giroux e McLaren buscam uma linha de conciliação entre os pensamentos moderno e pós-moderno, preservando, rejeitando e ampliando certos elementos. Wexler postula uma análise favorável à pós-modernidade. Ao lado da modernidade, rejeitando, portanto, a pós-modernidade, Silva (1993) menciona Beyer & Liston e Shapiro. Questionam a própria "Pedagogia Pós-Moderna", a partir de posições feministas, autoras como Ellsworth, Lather, Luke e Orner.²⁷

No campo educacional, quais enfoques teóricos e quais práticas estariam sendo fustigadas pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista? Silva (1995) relaciona as metanarrativas ("tão onipresentes e tão 'necessárias'"), o sujeito e a consciência ("tão centrais e tão centrados"), os aspectos regulativos e de governo ("no sentido foucaultiano"), os princípios da autonomia do sujeito e "os essencialismos correspondentes, a "Razão", o papel da intelectual professora ou acadêmica, escola como local de busca da mudança e os binários opressão/libertação, opressores/oprimidos. Por último, as "Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras e vanguardismo". Tudo isso dá margem para muito questionamento.²⁸

Diz Silva (1995) que a educação escolar pública sintetiza, de certa forma, essas idéias e esses ideais da modernidade e do Iluminismo, e nos seguintes termos:

- segue

²⁷ SILVA, T. T. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T.T. da (Org.) et al. (1993). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*, p.133.

²⁸ SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. José da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.248.

Ela (a educação pública) corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidade do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. 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. 'E a instituição moderna por excelência'.²⁹

Segundo Silva (1995), é essa instituição, a escola 'pública, que se encontra sob o ataque de duas forças poderosas. De um lado, as críticas dos pensadores pós-modernistas aos pressupostos modernos da educação pública, tais como a existência de um sujeito essencial (centrado e unitário), as narrativas da razão e do progresso, o ideal de emancipação e autonomia; de outro lado, a política neoliberal para a educação pública (modernista e iluminista), deslocando-a da esfera pública para a esfera privada, do consumo e da escolha. As vítimas: a educação pública e a própria teoria crítica sobre a educação. A modernidade e o Iluminismo constituíam a base 'comum tanto do pensamento liberal como do pensamento marxista sobre a escola. A educação liberal era cobrada não pelos seus ideais mas por sua não realização que, aqui entre nós, não se efetivou. Quer dizer, a crítica investia contra a não realização dos ideais escolares, no fundo ideais da modernidade e do Iluminismo. Esse tipo de ataque, vindo da "nova direita", dispõe-se a construir novas base de "um novo senso comum sobre a educação e a escola". Assim ocorrendo, falta-nos bases para a elaboração de novas críticas ao assalto neoliberal. Talvez a crítica pós-moderna e a pós-estruturalista possa nos fornecer algumas pistas.³⁰

Vimos que a idéia de educação, de modo especial a educação pública, está assentada nas narrativas do contínuo progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria escola como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são os instrumentos do progresso. A educação institucionalizada tem por finalidade formar o sujeito

²⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. J. da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.245.

moderno embuído dos ideais modernistas e iluministas e, assim, apresentar-se como emancipado, livre e racional. Assim sendo, a destruição dos pontos fixos, base das narrativas mestras, tem seu correlato na destruição da soberania e do centramento do sujeito moderno”.³¹

De fato, a crítica pós-moderna às metanarrativas e as consequências disso para a educação é angustiante, pois nos retiram os critérios e as bases em relação ao que podemos propor como educação e o seu planejamento. Diante desse impasse, muitos educadores tentam uma saída para a crise que se instala na área educacional. Para Silva (1995), essa problemática representa “uma oportunidade de renovação da perspectiva crítica em educação. Em alguns casos, ela representa uma ampliação de nossos referenciais de análise. Em outros termos, podem constituir um necessário corretivo a instrumentos analíticos críticos mais convencionais”.³² Silva (1995) assinala as seguintes contribuições:

o questionamento das grandes narrativas contidas no conhecimento oficial e no currículo” podem ampliar a “compreensão dos elementos de poder envolvidos na distribuição do conhecimento educacional e até mesmo uma transformação dos currículos existentes;³³

a ênfase pós-modernista e pós-estruturalista na linguagem e no discurso e no seu papel constituidor da realidade social permite uma crítica que esteja ancorada menos na afirmação de absolutos epistemológicos, de utopias e de impulsos teleológicos e mais na luta política constituída precisamente na definição de campos discursivos movidos por relações de poder;³⁴

a não existência de critérios últimos, de fundações ou de narrativas mestras significa não o fim do político, mas a sua ampliação. Se o social é definido como uma luta em torno do estabelecimento de significados, então o que está em jogo não são critérios epistemológicos de adequação desses significados a algum referente real último, mas as relações de poder que permitem que ele sejam definidos como reais.³⁵

o que a perspectiva pós-estruturalista permite compreender, com sua formulação da inevitabilidade das relações de poder e sua dependência de práticas discursivas, é que não existe essa desejada situação de não-poder, nem tampouco sua superação dialética. Os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são - arranjos de

³⁰ Ibid., p.245-6.

³¹ Ibid., p.247-8.

³² Ibid., p.257-8.

³³ Ibid., p.258.

³⁴ Ibid., p.258.

³⁵ Ibid., p.259.

poder - e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder".³⁶

os projetos educacionais neoliberais não podem ser julgados "em vista de uma finalidade ou de um estado último e desejável" estabelecido pelo projeto moderno." Eles poderão, entretanto, ser continuamente deslocados, subvertidos, contestados por seus efeitos de poder.³⁷

Talvez o questionamento dirigido contra as metanarrativas tenha sido aquele que mais profundamente atingiu a educação, pois esta "é um campo minado de metanarrativas".³⁸ Silva (1994) nos lembra que utilizamos, na educação, metanarrativas para construir teorias filosóficas, para analisar sociológica e politicamente a educação; os currículos estão impregnados de metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. A incredulidade nas metanarrativas constitui um sério golpe no edifício teórico da educação, seja este tradicional ou fundamentado na teorização crítica. No entanto, a crença nas metanarrativas parece não ter mais retorno. "Em sua ambição universalizante", elas parecem ter falhado no tentar explicar os complexos processos sociais e políticos próprios do mundo e da sociedade; metanarrativas políticas produziram regimes totalitários e ditatoriais; outras têm servido para justificar a opressão de uns grupos sobre outros.³⁹

Na área educacional, a busca de uma pedagogia universalizante que possibilitasse resposta a todas as questões que se apresentam foi um ideal sempre desejado. A busca de princípios e esquemas explicativos universais aparece com frequência nas diversas tendências pedagógicas.

Na teoria, as metanarrativas tem sido utilizadas para a exclusão de outras que se lhe opõem; na elaboração dos currículos, metanarrativas mestras excluem a possibilidade de outras narrativas que não se encaixam nos seus pressupostos e princípios.⁴⁰

Na verdade, o adeus às metanarrativas não constitui, como observa Silva (1994), "uma despedida dolorosa". Significa, isto sim, que nossas

³⁶ Ibid., p.259.

³⁷ Ibid., p.260.

³⁸ SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da (1994). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*, p. 256.

³⁹ Ibid., p.256-7.

teorizações precisam estar mais atentas aos locais e específicos, “às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação”. E conclui dizendo que é possível viver sem elas e, talvez, melhor.⁴¹

Diante de tudo isso, a pergunta é inevitável para nós professores. E agora, o quê fazer? É certo que o projeto educacional crítico, de acordo com Silva (1995), continuará e se estenderá ainda mais na direção da “desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos”. Haverá mais responsabilidades para os representantes da teoria crítica. Certamente as condições postas pela pós-modernidade implicarão mais modéstia por parte dos intelectuais e dos professores e, igualmente, mais modéstia e limitações nos propósitos teóricos. Os educadores, no cotidiano escolar, na tarefa política de participação no processo educacional, poderão se sentir mais aliviados, mais limitados, mais vulneráveis, poderão acertar, poderão errar, “como todo mundo”, escreve Silva (1994).⁴²

É por este último prisma que introduzimos, neste trabalho, a seguir, as contribuições de Ghiraldelli Jr.

GHIRALDELLI JR

De acordo com Ghiraldelli Jr. (s/d), as metanarrativas, os grandes discursos, as filosofias e as filosofias da história, chamados para legitimar a ciência, seriam agora dispensados, “principalmente por terem perdido o poder de convencimento”. Nesse contexto de incredulidade, uma coisa não tinha como ser negada, a saber: “a Teoria” - assim, com maiúscula - cada vez mais perdia prestígio”. E, continua Ghiraldelli Jr., estando de acordo ou não de que estamos vivendo numa era pós-moderna, ou em condições pós-modernas, o que se percebe é que as teorias educacionais (como a “pedagogia tradicional” e a “pedagogia nova”), se enfraqueceram (“entraram em baixa”) quanto à capacidade

⁴⁰ Ibid., p.256-7.

⁴¹ Ibid., p.257.

⁴² Ibid., p.257-8.

de legitimizar o que se faz na educação no lado ocidental.⁴³ Há, no mínimo, uma desconfiança em relação às teorias, sobretudo quando, na ciência, fala-se, não em ordem, mas em desordem, em 'caos'.

Nessa linha de pensamento, Ghiraldelli Jr. (1994) argumenta que a pedagogia marxista não mais se sustenta, porque como metanarrativa, no sentido usado por Lyotard, não tem mais poder legitimador para fundamentar propostas na área educacional.⁴⁴ Diante da problematização provocada pela condição pós-moderna, Ghiraldelli Jr. (1994), em seu livro *Educação e Razão Histórica*⁴⁵ faz sua análise crítica da posição de Saviani, pedagogo marxista. Deixando de lado a pedagogia marxista, Ghiraldelli Jr., entre outros filósofos, encontra nos escritos de Richard Rorty uma alternativa para a educação. E aqui, de início, é oportuno recordar a posição de Rorty em relação às metanarrativas.

Segundo Kumar (1997), Rorty está de acordo com Lyotard quanto a inexistência de uma 'narrativa de emancipação' "abstrata e universal, que se possa discernir no projeto da modernidade". 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.⁴⁶

De acordo com Ghiraldelli Jr (1997), Rorty prefere ligar o descrédito das metanarrativas não a uma teoria - "a teoria universalista que se baseia na idéia de Homem, de *natureza humana* -, mas ao enfraquecimento da *Theoria*, algo inerente ao projeto moderno, presente na Revolução Francesa e expresso filosoficamente em Nietzsche.⁴⁷ E isto se situa na questão utopia versus teoria,

⁴³ GHIRALDELLI JR., P. (s/d- 1996?). A filosofia da Educação entre os séculos XX e XXI: a virada em favor da narrativa, p. 1-2.

⁴⁴ CF. GHIRALDELLI JR., P. (1994). Educação e razão histórica, p. 177-87 e, também, GHIRALDELLI JR., P. (Jan. 1993). Contribuição para as discussões ao projeto de implantação do Curso de Pedagogia na FC-UNESP, Bauru.;

⁴⁵ CF. GHIRALDELLI JR. (1994). *Educação e razão histórica*, p. 177-87; analisando os artigos "Educação e pós-modernidade" e "A educação pública na conjuntura atual" do livro de SAVIANI, D. (1991). *Educação e questões da atualidade*, p. 17-39 e 83-105.

⁴⁶ KUMAR, K. (1997). Da sociedade pós-industrial à pós-moderna, p. 189-190.

⁴⁷ GHIRALDELLI JR., P. (1997). Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação, In: *FILOSOFIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO*, Revista editada por P. Ghiraldelli Jr. e Nadja Hermann Prestes, Ano I, nº 1, 1997, p. 27.



com a qual Ghiraldelli Jr. (1997) inicia seus argumentos. Deixando de lado Marx, Adorno, Habermas, Weber e Foucault, que se posicionam de modo peculiar nessa questão, ele se simpatiza com o filósofo Richard Rorty.⁴⁸ Este não põe objeção à Teoria, mas, segundo Ghiraldelli Jr. (mar.1996), a indisposição desse filósofo se faz em relação à '*visão do teórico*'.⁴⁹ Esse filósofo, diz Kumar (1997),⁵⁰ igualmente concordando com 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".⁵¹ O que Rorty dispensa não é a teoria, mas "a legitimação teórica". Ele não está mais interessado na função legitimadora da teoria. E, segundo exemplo de Ghiraldelli Jr. (mar. 1996), "não acredita que a vida social democrática tenha de ser legitimada por uma teoria social - aquela teoria social que irá dizer que, tendo descoberto a essência humana, pode concluir pela idéia de que a forma de vida social que mais corresponde à natureza humana é a democrática".⁵²

Ghiraldelli Jr. (1997) diz que nós, "professores, apreciamos duas coisas: utopia e teoria. A utopia diz como gostaríamos que as coisas fossem. A teoria diz como elas são". Escreve, ainda, que, dentre as duas, nós, professores, "na verdade, gostamos mais de teoria. A utopia, em geral elemento de consenso, não nos diferencia (...)". A teoria não. Ela nos individualiza: *somos marxianos*, etc. Em geral, concordamos com a utopia, ou seja, com a sociedade que queremos.⁵³ De acordo com Ghiraldelli Jr. (1997), "na relação entre utopia e teoria, Rorty fica com a primeira. E acredita mesmo que, para o benefício da utopia - que é o que lhe interessa -, a teoria não ajuda mas, pelo contrário, atrapalha. É isto que está na base da filosofia de Rorty".⁵⁴

⁴⁸ GHIRALDELLI JR., P. (1997). *Para ler Richard ...*, op. cit., p.9-11

⁴⁹ GHIRALDELLI JR., P. (mar./96). *A Filosofia da Educação entre os séculos XX e XXI: a virada a favor da narrativa*. Marília: mar./96. Mimeo, 14p. p.3.

⁵⁰ "Ele, Rorty, é frequentemente considerado pós-modernista 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). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*, p.188-9.

⁵¹ Ibid., p.188-9.

⁵² GHIRALDELLI JR., P. (mar./96). *A Filosofia da Educação entre...*, op. cit., p.3.

⁵³ GHIRALDELLI JR., P. (1997). *Para ler Richard Rorty...* op., cit., p.9-11.

⁵⁴ Ibid., p.9-11.

Do artigo de Ghiraldelli Jr. (1997),⁵⁵ tendo em vista o propósito de nosso estudo, o que nos interessa neste momento é justamente a maneira como o filósofo concebe a relação utopia e teoria. Nosso texto, portanto, fundamenta-se nesse artigo de Ghiraldelli Jr. (1997).

Primeiramente, “quando Rorty se refere à teoria, para fustigá-la, ele está tomando esta palavra no seu sentido forte”, como *Theoria* que, segundo Ghiraldelli Jr. (1997), “significa em grego a ação de ver, observar, examinar, vem do verbo grego *theoréo* que se referia inicialmente aos espectadores que contemplavam os Jogos Olímpicos”. Dessa forma, “assistir aos Jogos tinha a ver com a contemplação do divino, com a participação na Verdade, no *essencialmente* real.”⁵⁶ E continua Ghiraldelli Jr. (1997) dizendo que

É criticando essa idéia de teoria, como uma participação que olha o mundo com ‘o olho de Deus’, que Rorty se movimenta quando ele aprova a desvinculação de teoria e utopia. Isso não o impede de poder usar a palavra no seu sentido fraco, a saber, como relato raciocinado que visa a expor os prós e os contras de uma situação, pessoa, instituição, etc.⁵⁷

Ghiraldelli Jr. (1997) salienta, também, que Rorty “não se indispõe com a teoria de maneira absoluta, mas sim relativa. Relativa à utopia”. E continua explicando que Rorty não pretende “descartar a teoria - mesmo em seu sentido forte - porque vê algum mal inerente a ela, mas sim porque ela não estaria podendo cumprir, de modo completo, sua promessa de colaborar intelectualmente com a utopia, para sua viabilização”. De acordo com Rorty, esta situação foi colocada a partir de Nietzsche, tendo como ponto de partida o aforismo 22 de *Para além do Bem e do Mal*. Ghiraldelli Jr., didaticamente, desenvolve todo o argumento de Nietzsche sobre o cientificismo metafísico do século XIX, assentado sobre a crença de que a ciência natural - em especial a física - “é mais que um modelo, mais que uma interpretação, é um retrato fiel da realidade”. Ao final, Nietzsche quer dizer que os físicos “estariam confirmando que *tudo* não passa de interpretação?”. A partir desse aforismo, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1997), “o que Nietzsche coloca na pauta do dia é o questionamento da ciência moderna

⁵⁵ Ibid., p.11.

⁵⁶ Ibid., p.11-2.

⁵⁷ Ibid., p.12.

enquanto metafísica - a metafísica da modernidade (para usar a expressão de Heidegger). Não representamos, apenas interpretamos, ou mesmo, mais radicalmente - e Nietzsche dá esse passo -, ficcionamos.⁵⁸

Diz Ghiraldelli Jr. (1997) que "Nietzsche, com isso, não dá um xeque-mate em ambas, na filosofia e na teoria como correspondência fiel e única da realidade. Mas ele coloca ambas na berlinda, a fim de retirar-lhes a força, insistindo no seu caráter meramente interpretativo - e isso não é pouco. É tal situação que, para muitos inaugura os 'tempos contemporâneos' na filosofia em oposição aos 'tempos modernos'". Para Rorty, essa situação não pode ser desconsiderada, pois, entre outras razões, "tirando a força da teoria, altera profundamente as relações possíveis entre esta e a utopia". E, continuando, diz Ghiraldelli Jr. (1997):⁵⁹

Agora, no mundo pós-Nietzsche, se quisermos fazer teoria e manter qualquer utopia a ela relacionada, temos que fazer como Habermas: uma teoria que se relacione com a utopia de maneira tênue - uma teoria que não quer legitimar a utopia nem quer afirmar que vai nos conduzir até ela.

Mas para Rorty, esta não é uma boa maneira, ou seja, é uma maneira inútil, pouco eficaz para a utopia. A respeito continua Ghiraldelli Jr. (1997) dizendo:

Se a teoria não pode ser utilizada como elemento para nossa fé na utopia, por que ainda continuar gastando energia neste esforço, inclusive alimentando subliminarmente a idéia de que a utopia só pode ser válida se legitimada teoricamente e que, se ainda não o fizemos, é porque não encontramos a boa teoria, aquela que corresponde mesmo à realidade? No entendimento de Rorty é melhor para a utopia que descartemos a teoria e encontremos outro modo de argumentarmos racionalmente (e racional, aqui, não exclui o emocional) por ela, uma maneira não defasada com a contemporaneidade.⁶⁰

Dessa forma, "se nossa utopia é a sociedade democrática", na qual deve vingar a educação democrática, não só podemos mas devemos argumentar por elas com argumentos mais pragmáticos e, por isso, eficazes. Como proceder? Ghiraldelli Jr. (1997) escreve:

⁵⁸ Ibid., p.12-5. A interpretação do aforismo 22, por Ghiraldelli Jr., encontra-se na p.13 de seu artigo objeto desta exposição.

⁵⁹ Ibid., p.14.

⁶⁰ Ibid., p.14-5.

Podemos expor, exaustivamente, não razões teóricas, mas narrativas, argumentos racionais e motivos emocionais de modo a convencer os autores a optarem pela nossa utopia porque ela lhes trará vantagens. Podemos conseguir inúmeros argumentos e podemos contar inúmeras histórias de modo a colaborar para que uma pessoa se *redescreva* e assim se veja como inserida, vantajosamente, na história de uma sociedade que se democratiza, o que pode levar tal pessoa ao acolhimento da utopia democrática. E quando estivermos fazendo isso, colaborando com a redescritção de outros e, por que não dizer, de nós mesmos, em prol da utopia democrática, estaremos fazendo uma atividade que Rorty não desautoriza chamarmos de educação. Nesse sentido a filosofia de Rorty é uma filosofia *da* educação. Porque ela conduz as pessoas a fazerem educação.⁶¹ (itálicos no original)

Outra idéia de Rorty, interpretada por Ghiraldelli Jr.(1997), refere-se também à relação teoria e utopia, valendo-se de outros argumentos. Rorty acha que o mundo moderno não foi, no mínimo, suficientemente desencantado. Para Rorty, o mundo moderno, iniciado com a Revolução Francesa, e que se estende até nossos dias, mantém uma série de elementos pré-modernos indesejáveis, “elementos estes que estariam barrando o caminho da crescente liberdade que temos alcançado desde a Revolução Francesa”. Dentre esses elementos, Rorty, segundo Ghiraldelli Jr (1997), aponta principalmente uma idéia filosófica velha:

a necessidade de ligarmos nossa forma de organizar a sociedade a uma explicação teórica, filosófica e/ou científica, a explicação verdadeira. Em outras palavras: a necessidade que temos de ligar nossa formação sociopolítica, a atual (para os conservadores) ou a que queremos (para os radicais e reformadores), a um conjunto teórico que a *fundamente*. Isto é, a necessidade de ligarmos teoria e utopia. (itálicos no original).⁶²

Para Rorty, diz Ghiraldelli Jr. (1997), essa ligação entre utopia e teoria não é uma idéia própria do projeto revolucionário do século XVIII que transformou o ocidente no que ele é hoje. Essa idéia era uma prática do Antigo Regime que consistia em “ligar sua existência às forças divinas, isto é, era próprio do período anterior à Revolução Francesa ligar vida política da comunidade a uma teoria, no caso, uma filosofia, ou melhor, uma teologia”.⁶³

Interpretando Rorty, escreve Ghiraldelli Jr. (1997) que os revolucionários, embora começassem a questionar essa ligação, dizendo que ela

⁶¹ Ibid., p. 15.

⁶² Ibid., p.16.

⁶³ Ibid., p.16.

não tinha nada a ver, acabaram cedendo a outra ligação bastante semelhante: “construíram a nova sociedade com uma retórica filosófica, no caso, a retórica sustentada na idéia de natureza, que passou a ser vista como própria da filosofia dos autores do século XVIII, os autores ligados, não à toa, portanto, à filosofia natural”. Assim, a idéia de ligação “é uma idéia importada pelos liberais, e importada dos seus inimigos, os defensores do Antigo Regime. Importada, talvez, a contragosto”. E continua Ghiraldelli Jr: (1997). Rorty quer dizer que “se os liberais do século XVIII acharam que a melhor forma de combater o Antigo Regime não era fazer desmoronar a ligação entre teoria social e formação social, *aquela* ligação específica que *fundamentava* o antigo Regime na teoria metafísico-religiosa, isso não significa que, em seguida, não se pudesse perceber que essa idéia poderia ser estendida”. O movimento de desvinculação entre teoria social e formação social não precisaria necessariamente estancar-se em algum ponto. Dai, “desvincular o modo atual pelo qual gostamos de viver - o modo democrático - de qualquer fundamento filosófico, de qualquer teoria legitimadora, é um movimento de continuidade do desencantamento do mundo iniciado com o advento dos tempos modernos”.⁶⁴

Escreve Ghiraldelli Jr. (1997) que “este é um movimento que não é feito por todos. No entanto, um movimento que não deixa de ser feito por alguns. E prossegue:

Os que não fazem esse movimento, continuam querendo aperfeiçoar alguma teoria no sentido de ela fundamentar a democracia - a real ou a utópica. Os que fazem esse movimento podem continuar a gostar da democracia (...), mas não se sentem obrigados a gastarem energia intelectual na busca de teorias que a fundamentem. Tomam a democracia, diz Rorty, como Dewey, isto é, como uma experiência histórica humana criada no Ocidente, uma experiência que estamos testando e procurando aperfeiçoar (pelo menos alguns de nós). Então, tais pessoas estão liberadas para usarem seus intelectos de modo mais imaginativo, para redescreverem, se recriarem, com sorte, se recriarem num sentido de se tornarem pessoas melhores, menos dispostas à crueldade. Escapando da perda de energia em atividades infrutíferas, como a atividade filosófica fundacionista, estamos livres para nos tornarmos mais livres, estamos aptos à atividade de recriação que é, enfim, uma atividade de auto-edificação, de educação.”⁶⁵

⁶⁴ Ibid., p.16-7.

⁶⁵ Ibid., p.17-8.

Ghiraldelli Jr. (1997) conclui dizendo que “a filosofia de Rorty, tendo este desfecho, é uma filosofia *da* educação, no sentido de que ela nos *conduz à* educação. Lembrando o que Rorty escreve sobre educação, Ghiraldelli Jr. (1997), a partir do artigo ‘Educação sem dogma’ diz que ele coloca em pé de igualdade “Esquerda e Direita” quando elas desenvolvem teorias filosóficas para a política e a educação, relativas à natureza humana, dizendo cada uma delas o que entende por essência humana; a partir de então, procuram mostrar que suas práticas estão em harmonia com o Homem e que por isso são legítimas. Em outro artigo intitulado “Os perigos da sobre-filosoficação”, Rorty declara, diz Ghiraldelli Jr. (1997), a inutilidade da filosofia para a política e para a educação, pois a teoria filosófica, da forma cima exposta, pouco ajudará no avanço de ambas: “a de fazer a política e a educação instrumentos da luta dos fracos contra os fortes”.⁶⁶

Dessa forma Rorty, afirma Ghiraldelli Jr. (1997), descarta a teoria (“não por demérito próprio da teoria”) por sua inutilidade em servir a utopia, no caso, a utopia democrática. Tendo em vista as implicações do aforismo 22 de *Para além do Bem e do Mal*, que conclui que tudo é interpretação, Rorty adota “um critério de julgamento da teoria que escape da questão do falso e verdadeiro”. Rorty descarta a teoria não em razão do fato dela ser verdadeira ou falsa, “mas de sua inutilidade histórica para a utopia, a sua incapacidade histórica de ajudar a utopia, no caso, a utopia democrática. Ora, se quisermos ajudar a democracia, fazemos melhor se conseguirmos mais e mais maneiras de fazermos as pessoas se verem, com vantagem, inseridas na democracia”, finaliza Ghiraldelli Jr, para, em seguida, escrever que é neste momento em que Rorty fala em ajudar a democracia, que ele redefine o papel da filosofia. Escreve Ghiraldelli Jr. (1997):

Para Dewey, como para Rorty, não é a filosofia que possibilita a democracia lhe concedendo um fundamento mas, ao contrário, é a democracia que, prosperando, permite aos homens alimento e menos polícia e, então, possibilitam o filosofar. Para Dewey, como para Rorty, não é a filosofia que possibilita a educação lhe concedendo um fundamento, mas é esta que se exerce segundo as implicações, tramas, determinações e implicações da sociedade. Quem possibilita a educação democrática é a democracia e não os fundamentos que porventura a filosofia consiga para a educação democrática. Dewey iguala a teoria educacional à filosofia, mas assim mesmo o faz após o que ele chama de reconstrução da filosofia, despojando-a de seu caráter de *theoria* e, ao mesmo tempo, reduzindo a teoria educacional à narrativa de preceitos de ensino mais condizentes com a vida democrática.⁶⁷

⁶⁶ Ibid., p. 18.

⁶⁷ Ibid., p. 19-20.

As posições de Dewey e de Rorty não são incompatíveis, diz Ghiraldelli Jr. (1997) e justifica. Rorty, ao condenar a filosofia que se envolve com a fundamentação (seja da política seja da educação) está se referindo à velha tradição filosófica, à tradição metafísica ou qualquer outra posição fundacionista, e, não, à filosofia 'reconstruída', ou seja, ao pragmatismo de Dewey ou ao seu próprio.⁶⁸

Ghiraldelli Jr. considera ditatorial o "programa da modernidade", pois faz a humanidade distanciar-se de uma característica que lhe parecia própria, a "capacidade da compaixão". Por isso vem procurando alternativa a esse programa e, nesse sentido, tem divulgado idéias e escritos do filósofo Richard Rorty. De acordo com Ghiraldelli Jr., os conselhos de Rorty para um "projeto social educacional democrático" constitui-se do tema subjetividade e estratégias redescritivas, as quais apenas mencionaremos. Primeiramente, o autor expõe a descrição de Rorty para os seres humanos, da subjetividade.⁶⁹ Resumidamente, o sujeito "tomado como uma rede de crenças e desejos os quais postulamos como causas internas de sua conduta, é certamente uma subjetividade homogênea". E continua falando de "suas crenças e desejos – todos – diferindo-se uns dos outros, assim o fazem por graus e não por espécie". De modo geral: um local para essas crenças e desejos, desaparece; a educação torna-se um processo sem limites, dispensa os fundamentos e torna-se, de acordo com Dewey, "o processo de crescimento contínuo".⁷⁰ Em seguida, Ghiraldelli Jr. trata do que ele denomina "estratégias redescritivas de Rorty", ou seja, a maneira como ele acredita que podemos modificar a subjetividade. A nota característica da redescrição é ser uma tarefa da imaginação. Ghiraldelli Jr. a descreve nos seguintes termos: "redescrevermos a nós, aos outros e ao mundo de modo a podermos nos ver incluídos, junto com indivíduos com quem até então pensávamos não ter qualquer coisa em comum, em um número crescente de grupos significativos para nós, podendo então, por isso mesmo, estender a tais indivíduos sentimentos de confiança e solidariedade, sentimentos reservados só para aqueles que

⁶⁸ Ibid., p.20.

⁶⁹ GHIRALDELLI JR., Paulo (1997). Para ler Richard Rorty...op., cit., p. 9-30.

⁷⁰ Ibid., p.24-25.



consideramos 'um em nós'".⁷¹ Nos próximos parágrafos de seu texto, Ghiraldelli Jr., expõe isso de modo mais concreto. Finaliza dizendo que "as estratégias redescritivas são estratégias educacionais. Estratégias confiantes de si mesmas, já que estão acopladas (mas não fundamentadas na – e isso é importante para entendermos Rorty) à idéia de que o ser humano é infinitamente plástico."⁷²

LIBÂNEO

Libâneo (1997) vem se preocupando com o pensamento pós-modernista e suas conseqüências na teoria e na prática educativas. Suas idéias foram expostas sob o título *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*, In: Ghiraldelli Jr., 1997.⁷³ Ele começa por reconhecer que os educadores críticos, inclusive ele, portanto, há alguns anos, tinham mais convicções e certezas que têm hoje. Nesse sentido escreve

Embora partidários da crítica radical da industrialização e da modernização capitalistas instauradas sob o signo da modernidade, esses educadores investiam num projeto, também moderno, de emancipação universal da humanidade. Numa concepção emancipatória, a educação seria o grande fator de humanização, já que ela prepararia os indivíduos para participar da restauração da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade. Sabe-se hoje, que tal empreitada é bem mais espinhosa do que parecia. As perguntas que nos fazem são incômodas. Quais são as perspectivas do futuro para o qual temos de preparar os indivíduos? A educação escolar subsistirá ao impacto da sociedade da informação, das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação? É possível conciliar o projeto de emancipação humana com os novos padrões econômicos de produção e competitividade? Os educadores saberão confrontar as críticas pós-modernas à Pedagogia, à escola e ao ensino convencional? Ainda é possível acreditar que a escola seja o lugar de desenvolvimento da razão humana, base para a liberdade intelectual e política?⁷⁴

Diante dessa problemática toda, Libâneo (1997) tem a oportunidade de refletir sobre essas questões, "de pensar alto, de compartilhar preocupações e

⁷¹ Ibid., p.26.

⁷² Ibid., p.30.

⁷³ LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (1997). *Infância, escola e modernidade*, p.127-176.

tentar compreender melhor os dilemas postos à educação brasileira no momento presente. E define sua posição nos seguintes termos:⁷⁵

Não creio que possa trazer análises originais e nem que tenha clareza sobre saídas para essas questões e dilemas. Entretanto, é preciso reavaliar, reconstruir ou, no mínimo, enriquecer os princípios de uma Pedagogia Crítico-Social em face de desafios postos pelas realidades contemporâneas”.

Ao lado de outros pesquisadores, busco um investimento teórico numa proposta pedagógica que, como escreve Suchodolski, seja uma prática teórica e uma teoria prática, considerando insatisfatória uma posição perante a educação que se restrinja a uma crítica ao existente sem poder sair de si mesma e influir no direcionamento da prática educativa concreta.

Libâneo (1997) continua preservando essas premissas da educação crítica de inspiração marxista, mas abrindo-se “às possibilidades de incorporação de outros referenciais, desde que ajudem

a conhecer melhor a natureza da ação pedagógica, os agentes da prática educativa, as conexões com outras práticas sociais, as formas de organização da escola e da sala de aula e, envolvendo tudo, a situação histórico-social global em que se inserem e em que atuam. Ou seja, o núcleo da minha proposta talvez continue sendo, basicamente, a relação teoria-prática na práxis educativa e suas mediações, dentro de um marco teórico definido.”⁷⁶

Libâneo (1997) tem bem claro que toda a base do discurso teórico da Pedagogia é fruto da modernidade, achando-se ela, a Pedagogia, ligada a acontecimentos cruciais como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização e a idéias como natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana, a emancipação humana pela razão, e, convivendo, ainda hoje, com os paradigmas clássicos, “como mostram autores que estudaram sua ressonância na prática escolar brasileira (entre outros, Saviani, 1983; Libâneo, 1985; Misukami, 1987). Esses e outro estudos mostram uma compreensão diversa da Pedagogia, expressa em posições ou tendências, demarcando distintos modos de entendimento do processo de formação humana”.⁷⁷

⁷⁴ LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELII JR., P. (1997). *Infância, escola e modernidade*, p.127-8.

⁷⁵ Ibid., p.128.

⁷⁶ Ibid., p.128-9

⁷⁷ Ibid., p.135

Para sintetizar o embate entre a modernidade e a pós-modernidade, Libâneo (1997) serve-se de pensadores mais ou menos conhecidos, como Giroux, Lyotard e Jameson. Dirige seus escritos para a problemática da educação escolar, sobretudo a escola fundamental e média.

Giroux (1993), a partir sobretudo das interpretações de Lyotard e Jameson, agrupa as características da condição pós-moderna que Libâneo (1997) sintetiza do ponto de vista filosófico, econômico, político e da cultura.⁷⁸ Na seqüência de seus estudos, Libâneo (1997) apresenta o pensamento de outros educadores brasileiros sobre a controvérsia modernidade-pós-modernidade. Para Werner Marcket, o pós-modernismo põe em questão as orientações teóricas tradicionais da ciência da educação (Iluminismo, autonomia, subjetividade, emancipação) e, se a Pedagogia é fruto da modernidade, contestar a modernidade é contestar a Pedagogia. Para Rouanet, outro pensador estudado por Libâneo (1997), o termo pós-moderno expressa uma consciência de ruptura com a modernidade e tudo o que ela representa; não há ruptura nem social nem cultural. Rouanet concorda com Habermas que considera que o 'projeto da modernidade' não foi concluído e que é preciso levá-lo adiante pela valorização da razão crítica.⁷⁹

Ghiraldelli Jr. e Tomás T. da Silva são outros educadores que Libâneo (1997) insere em seus estudos sobre o pensamento pós-moderno brasileiro. Esses educadores constam de nossos estudos e, no geral, coincidem com o de Libâneo.⁸⁰

Esse autor diz que o quadro por ele traçado sobre as características da teoria pós-moderna e da condição pós-moderna, embora imperfeito e incompleto, oferece indicações sobre os riscos e as possibilidades de "contribuição para a Pedagogia Crítico-Social interessada em abrir-se para as realidades contemporâneas".⁸¹ Este tema nos interessa de modo particular, pois cuida das possíveis contribuições da pós-modernidade à Pedagogia.

⁷⁸ Ibid., p. 144-5

⁷⁹ Ibid., p. 145-9

⁸⁰ Ibid., p. 145-9 (considerações de Libâneo sobre Ghiraldelli Jr. e Tomás T. da Silva).

⁸¹ Ibid., p. 143.

Da exposição, Libâneo (1997) diz que se pode constatar que o ideário pedagógico atual, seja tradicional, renovado ou crítico, “é legítimo herdeiro da modernidade”, sobretudo na sua “crença no poder da educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo no meio social”. Um número elevado de educadores, com maior ou menor grau de elaboração, fundamenta sua “prática pedagógica-docente” em ideais tais como, citados por Libâneo (1997): poder da razão no processo de formação, domínio humano sobre a natureza, progresso da ciência, homem como gestor de seu próprio destino, autodomínio, pensamento crítico, compromisso com o destino da história conforme suas crenças. Giddens, citado por Libâneo (1997), faz especificações que podem ser acrescentadas às idéias acima, a saber: deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia, desconfiança na idéia de progresso humano planejado, aparecimento de preocupações ecológicas e movimentos sociais. Assim, as críticas aos princípios da modernidade corresponde em colocar em questão os próprios fundamentos de nossa história cultural, da Pedagogia e da escolarização formal. As críticas pós-modernas não são originais. De há muito os pensadores críticos contestam aspectos centrais do modernismo, inclusive a partir do enfoque marxista. O que ocorre, no entanto, é que os pós-modernistas apontam e criticam questões cruciais valendo-se de outra ótica. Os autores da pós-modernidade propiciaram críticas e aceitação de contribuições sobre temas tais como as grandes narrativas, as fronteiras entre o universalismo e o localismo, “novos olhares” para a diferença racial, étnica e de gênero, os valores éticos universais e as diferenças culturais, o transpassamento entre arte e vida, cultura erudita e cultura popular, imagem e realidade.⁸² Libâneo (1997) cita Giroux, para quem a Pedagogia Crítica não pode estar na condição de ser uma escolha entre modernismo e pós-modernismo. Sugere ele que a crítica pós-moderna necessita ser conhecida e examinada pelos educadores de uma Pedagogia Crítica “afinada” com as realidades atuais e sobretudo com o projeto denominado ‘democracia radical’. Ainda, que o modernismo pode ser entendido como “uma diferente modulação” dos temas da modernidade, podendo uma das tendências compensar “as piores dimensões” do outro. Nesse sentido, os ideais da modernidade dirigidos

⁸² Ibid., p.153-4.



para a 'construção de uma esfera pública democrática precisam ser defendidos como parte de um discurso educacional crítico no interior das condições de existência do mundo pós-moderno e não em oposição à ele.⁸³

Libâneo (1997) lembra que Rouanet também "não vê uma ruptura real nos âmbitos social e cultural, mas aceita que há uma consciência de ruptura em que se constata a inconclusão do projeto da modernidade e a necessidade de articulação com ingredientes neomodernos da sociedade contemporânea. Tal consciência requer a valorização da razão crítica, o resgate do sentido da autonomia humana, a afirmação da ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural".⁸⁴

Registramos, também, que Libâneo (1997) menciona as seguintes contribuições do pensamento pós moderno que Peter McLaren aponta para a Pedagogia Crítica: a) uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje tem norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista; b) uma sistematização (ordenação e explicações) de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais; c) uma mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (condição pós-moderna) para aguçar a consciência dos que propõem a manter-se dentro de um posicionamento crítico.⁸⁵

Em sua própria avaliação, Libâneo (1997) ressalva que a teoria pós-moderna tem ingredientes que podem transformá-la em mais um modismo, dado o momento teoricamente instável em que vivemos, os questionamentos à esquerda, a ocorrência de transformações em escala mundial, a "vida cotidiana saturada da "condição pós-moderna", a fragilidade teórica e a pouca capacidade crítica do professorado. Diante do discurso pós-moderno, o professorado poderá "sentir-se adepto" desse discurso, "como forma de reação às suas condições precárias de trabalho e remuneração, e à desvalorização de sua profissão". Daí a necessidade

⁸³ Ibid., p.154.

⁸⁴ Ibid., p.154.

⁸⁵ Ibid., p.155.

de cautelas ao analisar as práticas educativa sob o enfoque pós-moderno e da condição pós-moderna".⁸⁶

Libâneo (1997) julga ainda ser impossível obter um mapeamento das dificuldades e dos benefícios das postulações pós-modernas referentes à Pedagogia. Faz algumas considerações pontuais sobre alguns aspectos relevantes.⁸⁷

Libâneo (1997) considera como tema-chave da postura pós-moderna "a rejeição das metanarrativas ou narrativas mestras". Diz Libâneo (1997) que os autores estudados são unânimes em admitir essa rejeição das "superteorias", bem como das "visões totalizantes que advogam certezas absolutizadas"; outros, diz Libâneo (1997), recusam um relativismo ético supressor de marcos de referência teórica e moral. Giroux, diz Libâneo (1997), aceita as críticas às "teorias totalizantes que não se ajustam à pluralidade de contextos", mas formula uma noção de totalidade (não ontológica) que privilegia formas de análise dessas inter-relações, interdependência e mediações entre os sistemas políticos e sociais". Ou seja,

É preciso que o educador preste mais atenção às narrativas construídas pelos grupos particulares, sua experiência social e moral e visão de mundo, mas tenha referenciais para compreender as inter-relações e mediações do contexto global das práticas sociais, políticas e culturais.⁸⁸

Mesmo admitindo-se, diz Libâneo (1997), não haver mais lugar para certezas absolutas, na área das atividades pedagógicas "marcos teóricos e morais são cruciais". Referindo-se à Didática, menciona Manacorda, para quem "não existe talvez atividade prática que envolva tão profundamente o destino do homem e da sociedade como esta", ou seja, diz Libâneo (1997), ao "pedagogo põe-se cotidianamente opções sobre que ser humano pretende formar, qual concepção de mundo adotar, qual é o futuro da sociedade. E Libâneo (1997) afirma que não é tão simples como dizem os pós-modernistas: 'abandonemos nossos ideais, nossas crenças, nossos marcos de referência porque todos eles falharam'.

⁸⁶ Ibid., p.155.

⁸⁷ Ibid., p.156.

⁸⁸ Ibid., p.156.

E, conclui Libâneo (1997):

A Pedagogia, como a Política e a Ética, são ciências práticas cujas tarefas e responsabilidade sociais são distintas, por exemplo, da Sociologia e da Psicologia. O pedagogo, o professor, realizam uma prática baseada em relações de influência em que é impossível excluir o caráter de intencionalidade, isto é, uma intervenção em direção a finalidades formativas implicando um comprometimento moral com a prática educativa. Enquanto a humanidade necessitar de educação, necessitará também de alguma certeza sobre as melhores condições de sua experiência material e espiritual e sobre o destino humano. Isto implica que o pedagogo não pode renunciar à busca e construção de uma racionalidade, por mais que devam ser recusados os dogmas e as verdades estabelecidas. Além disso, como prática social, a educação responde a exigências externas (sociais, econômicas, culturais) que vão além das necessidades e expectativas individuais, ou mesmo, de grupos particulares.⁸⁹

De acordo com McLaren, citado por Libâneo (1997), embora se admita que o conhecimento e as práticas morais são contextuais, contingentes e admitam um certo grau de relativismo, o pós-modernismo conduz a um relativismo ético. Entretanto, ainda de acordo com McLaren, quem postula uma educação para a autonomia intelectual e política não pode assumir uma atitude amoral, que equivaleria a um relativismo geral. Libâneo (1997) menciona como princípios norteadores aqueles dos quais os educadores não podem abrir mão: oposição à opressão humana, à dominação, à injustiça social, por exemplo. Citando Terry Eagleton, McLaren, diz Libâneo (1997), “acata a idéia de que uma pessoa não pode postular a liberdade de ‘ser mulher’, de “ser homossexual, independentemente do direito universal abstrato de todos os sujeitos humanos se serem livres”. E continua Eagleton dizendo que “uma política da diferença ou da especificidade deve estar, antes de tudo, a serviço da causa da similaridade e da identidade universal”, mas, por outro lado, “a única razão de desfrutar essa igualdade abstrata universal é descobrir e viver nossa diferença particular”. Diz Libâneo (1997) que “o problema da burguesia foi ficar na afirmação iluminista da verdade universal, sem querer entender que esse princípio somente ganha coerência se se referir a indivíduos concretos, a particularidades concretas. Foi exatamente isso que setores do Iluminismo houveram por bem omitir”. E, de fato, diz McLaren, a ideologia burguesa nunca foi capaz de conciliar o particular e o

⁸⁹ Ibid., p.156.-7.



universal, o local e o global, a diferença e a identidade. Preferiu um discurso de sujeitos universais abstratamente iguais. E o que pretende a “Pedagogia Crítica, diz Libâneo (1997), é “efetivar a relação entre uma política do universal (e aí e, ainda, iluminista) e a política da diferença, da particularidade, relação aliás que impregna o cotidiano e da sala de aula”.⁹⁰

Diz Libâneo (1997) que algumas críticas à Pedagogia acabam, também, atingindo a escola. Todavia, é-lhe incômodo “verificar a falta de conhecimento e de senso de realismo dos críticos pós-modernos no que diz respeito à escola e aos seus processos peculiares, o ensino e a aprendizagem. Suas posições soam muito distanciadas do mundo real da sala de aula, dos alunos”. Por exemplo, é fácil constatar-se, no caso da sociedade brasileira, a convivência do pré-moderno, do moderno e do pós-moderno, do global e do local e muitos outros ingredientes que deixam expostos condicionantes reais da existência social das pessoas. Isso tudo requer “políticas sociais eficazes, especialmente por educação básica para todos, por uma cultura ‘comum’ como lastro para outras possibilidades de inserção na vida social, além da necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens meios cognitivos e operacionais que tanto atendam a necessidades pessoais como a demandas sociais”.⁹¹

Libâneo (1997) faz outras considerações: sobre o conceito de formação, sobre a tensão que permeia o discurso pós-modernista e o discurso pedagógico relativamente à recusa dos ideais universais de igualdade, justiça e solidariedade, resultado do desencanto da política, sobre o colapso das utopias, etc.⁹²

Diz Libâneo (1997) que a racionalidade moderna produziu valores e injustiças e que a pós-modernidade pode ajudar-nos a cobrar o que a modernidade não fez. E concluiu, não com um “adeus às metanarrativas e ao papel do educador como parceiro mais experiente e maduro para ajudar os alunos

⁹⁰ Ibid., p.157-8.

⁹¹ Ibid., p.158.

⁹² Ibid., p.158-60.

a desenvolverem capacidade cognitivas e operacionais”, mas, com “um adeus aos ceticismos, relativismos, ironias e omissões em nome do que for”.⁹³

Libâneo (1997) vê os “educadores de esquerda” divididos frente aos dilemas atuais postos pela realidade mundial e nacional, tornando-se difícil caracterizar hoje uma Pedagogia escolar crítico-social. Preocupado com as questões cruciais da educação escolar, esse autor esboça o quadro institucional em que se inscreve a escola pública hoje. Caracteriza-a do ponto de vista das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais; expõe o descaso dos governos para com o sistema de ensino; diz que os planejadores educacionais desviam-se de uma direção humanista para se voltarem para ações mais concretas; é dramática a situação dos profissionais do ensino fundamental e o problema da qualidade do ensino não se efetiva.⁹⁴

Libâneo (1997), compreendendo que nos encontramos numa “condição pós-moderna” à qual não podemos virar as costas, entende que o enfrentamento das questões colocadas para a educação exige o concurso de todos: governos, pesquisadores, planejadores, educadores, professores, “a fim de que a escola possa dar respostas concretas à exigências de modernização e democratização da sociedade”. Ante as transformações que estamos vivendo e dos requisitos de humanização para este momento histórico, Libâneo (1997) expõe um conjunto de objetivos para a educação básica de qualidade, sintetizados nas seguintes expressões:⁹⁵

1. Preparação para o trabalho.
2. Formação para a cidadania crítica.
3. A preparação para a participação social.
4. A formação ética.

Libâneo (1997) sabe que é simplista demais colocar a educação escolar como alavanca das transformações sociais, mas ela é importante no processo de construção e fortalecimento da sociedade, eis que para tanto se faz necessário investir na formação de cidadãos críticos, profissionalmente competentes. Para tanto, é preciso, diz Libâneo (1997), enfrentar e resolver as

⁹³ Ibid., p.162-3.

⁹⁴ Ibid., p.163-7

⁹⁵ Ibid., p.168-70.

questões elementares e nem por isso menos importantes do sistema de ensino: condições físicas e materiais das escolas, salário dos professores, formação profissional e gestão da escola, além dos problemas estruturais mais cruciais como a pobreza, o desemprego e a miséria. Cada questão merece de Libâneo (1997) ponderações na direção de uma pedagogia crítica.⁹⁶

A conclusão de Libâneo (1997) é no sentido de “argumentar que o discurso e prática de uma Pedagogia Crítico-Social continuam compatíveis com a crença no poder da razão, na conquista da autonomia e da liberdade intelectual e política, a partir das dimensões ético-política e sociocognitiva”. E prossegue dizendo que “a modernidade mantém-se como valor e como marca da época contemporânea, enriquecida com as críticas pós-modernas e intimamente próxima das novas tecnologias e das transformações que vêm ocorrendo na política, na economia e na cultura.”⁹⁷

FAVARETTO

Para Favaretto (1994), a perda da perspectiva histórica, o fato dos pressupostos modernistas não serem mais valor determinante, a indeterminação teórica e a “incomensurabilidade da experiência contemporânea” talvez possam explicar a “irrisão dos projetos de sistematização do processo educativo”. Diz que “a confusão é grande, atingindo a teoria, a pesquisa e as práticas, pois perante a quase impossibilidade de produção de consensos promove-se uma rápida conciliação entre imagens do passado e efeitos de inovação - mistura esdrúxula de passadismo e progressismo”.⁹⁸

Para Favaretto (1992), mesmo que não se concorde com as afirmações pós-modernas, as repercussões do debate que gerou incidiram sobre as interpretações culturais em curso. O fracasso de uma certa concepção de modernidade comprometeu a confiança na própria idéia de prática social

⁹⁶ Ibid., p.170-3.

⁹⁷ Ibid., p.173-4.

⁹⁸ FAVARETTO, C. F. Educar e avaliar: uma perspectiva contemporânea. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (CENP) (1994). *Escola em movimento*, p.98.

emancipatória. Favaretto (1992) diz que “a elaboração do mal-estar em que patinam a educação e seus discursos pode beneficiar-se de uma concepção estratégica de saber, em que o conhecimento não procede da valorização dos sujeitos, mas das relações num campo de forças”. Neste, o sujeito do conhecimento, as formas de conhecimento não são dados previamente, mas se constituem no interior dos acontecimentos. “Esse deslocamento, diz Favaretto (1992), propõe, não a valorização dos significados e finalidades armados em projetos, mas a ênfase nos modos de enunciação e produção do conhecimento, pois esta não provém nem de uma faculdade, nem de uma estrutura universal derivada da natureza humana; é inventado”. Neste caso, de acordo com Favaretto (1992), “importa a genealogia do conhecimento e da verdade, isto é, o modo de produção. Efeito mais valorizado do pensamento, o conhecimento é da ordem do acontecimento; efeitos de superfície coextensivo à linguagem, implica uma ruptura com a natureza humana e com as coisas”.⁹⁹

Sob o caráter perspectivo do conhecimento, tomando Foucault e Kossovitch como referência, escreve Favaretto (1992):

O conhecimento tem, pois, caráter perspectivo, e é inseparável da interpretação: resulta das tensões de forças múltiplas e diferenciadas num campo de ações. Como cada força aspira à dominação, importa sejam determinadas a gradação e a intensidade de cada força, fixada a sua posição no campo, identificada qual a preponderante. A interpretação é função do impulso de crescimento das forças e da variação intensiva das mesmas. Assim, a interpretação refere-se às relações de força que presidem à produção do conhecimento, não se remetendo nem a um sujeito, nem a um fato isolado, mas a um campo de dominação.¹⁰⁰

O perspectivismo é entendido como “relação estratégica na produção do conhecimento”, de modo que este é sempre parcial, oblíquo. Diz ainda Favaretto (1992), que conhecer não é explicar, elucidar, mas interpretar, ou seja, atividade contínua, inacabada, voltada sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos”. O perspectivismo do conhecimento pode ser considerado como traço do saber pós-moderno, adequado às reflexões

⁹⁹ FAVARETTO, C. F. Pós-moderno na educação? In: SERBINO, R. V., BERNARDO, M. V. C. (Orgs). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992, p.84.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.84.



pedagógicas - sobre o estatuto da pedagogia, sobre os modos de construção do conhecimento, sobre o ensinar e o aprender.¹⁰¹

Sobre o discurso pedagógico escreve Favaretto (1992):

Talvez o discurso pedagógico seja, ainda, um tanto frouxo, principalmente ante a instabilidade e indeterminação contemporâneas do saber, das práticas, dos valores, etc. Por causa do finalismo que tradicionalmente o domina, é muito difícil trabalhar sem regras já estabelecidas, sem a priori; é complicado aceitar-se na educação que as regras se estabelecem a partir do que é feito, no que é feito. Propondo-se como um saber que subentende a arte de ensinar, fundando-se no pressuposto de que há um desejo de saber, como a pedagogia pode se justificar numa situação (pós-moderna) em que o próprio saber, e o ensinar estão envolvidos no jogo de simulações?¹⁰²

Nesta situação, segundo Favaretto (1992), a “educação é quase uma impossibilidade. A vivência do mal-estar propõe “a tarefa de transformar a impossibilidade em necessidade: exercício instigante, que exige a desmontagem dos mecanismos dos discursos e das práticas educacionais, abrindo o espaço da indeterminação e ativando o imaginário pedagógico contemporâneo”.¹⁰³

SAVIANI

No livro *Educação e questões da atualidade*, Saviani (1991),¹⁰⁴ ao tratar do livro didático (“normalmente acusado de ser pré-moderno”) nos diz que a pós-modernidade “sugere algo muito novo, muito recente, muito inovador, muito contra padrões, contra normas, contra clichês, contra regras”.¹⁰⁵

Para Saviani (1991), a pós-modernidade, fenômeno muito recente - a partir dos anos 50 - “está centrado na problemática da informática, ou seja, na sociedade altamente automatizada, uma sociedade de consumo de massa

¹⁰¹ Ibid., p.85.

¹⁰² Ibid., p.85.

¹⁰³ Ibid., p.85.

¹⁰⁴ SAVIANI, D. “Educação e pós-modernidade” In: SAVIANI, D. (1991). *Educação e questões da atualidade*, p. 17-39.

¹⁰⁵ Ibid., p.17.

referenciada pelos meios de comunicação, pelos signos, portanto um período em que os homens se relaciona mais com símbolos do que com a própria realidade. A pós-modernidade traz esta marca". Saviani (1991) distingue moderno de pós-moderno, descrevendo o que ele diz ser a "referência mais marcante da pós-modernidade", nos seguintes termos:

No contexto referido se convencionou considerar como pós-moderno o período da revolução da informática. Vê-se, assim, que o moderno é ligado à revolução centrada nas máquinas, na conquista do mundo material, portanto na produção material, na produção de novos objetos, ao passo que a pós-modernidade está centrada na produção da comunicação, na produção da informática e, portanto, na produção de símbolos. Isso quer dizer que antes de se produzirem os objetos se produzem os símbolos, o que significa que, em lugar de eu experimentar, como a modernidade fazia, para ver como a natureza se comporta, portanto como a matéria se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, portanto pega uma teoria, simula consequências desta teoria e utiliza basicamente para esta simulação os computadores.¹⁰⁶

Em resumo, "sabe-se, com efeito, diz Saviani (1991), que a informática, marca distintiva da pós-modernidade, soa como algo muito avançado".¹⁰⁷ Depois de uma sucessão de argumentos, Saviani relembra que "no período da modernidade, que tinha como referência as máquinas, provocou-se a ilusão de que as máquinas dominavam", levando os operários a destruir as máquinas, como supostas inimigas, não como tais, mas pelos interesses aos quais as máquinas serviam. Ora, diz Saviani (1991), na era pós-modernidade há um fenômeno semelhante, ou seja, a identificação ou subordinação dos homens às máquinas de agora, os computadores.¹⁰⁸

Segundo Saviani (1991), atualmente há uma tendência de esvaziamento da escola, de desvalorização da escola, que se expressa em uma concepção mais ou menos difusa no sentido de que a escola é uma entre outras formas de educação. "Não é a única e nem sequer a principal. "Essa desvalorização da escola tem a ver com a dificuldade que o período neocapitalista, a era pós-moderna, enfrenta ao lidar com a questão da cultura".

¹⁰⁶ Ibid., p.18.

¹⁰⁷ Ibid., p.18.

¹⁰⁸ Ibid., p.26.

Conclui Saviani (1991), depois de expor e analisar diversos exemplos, que esta é uma época de decadência, de crise cultural e, por conseguinte, “é uma época também de crise da educação e da escola”.¹⁰⁹ Uma análise crítica da concepção de pós-modernidade expressa por Saviani, que não é objeto deste estudo, encontra-se em Ghiraldelli Jr. (1994).¹¹⁰

GADOTTI

Gadotti (1988), em seu *Pensamento pedagógico brasileiro*,¹¹¹ faz uma síntese desse pensamento, apresentando estudos de educadores como Pedro Benjamim Garcia, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Beno Sander, Nicanor Palhares Sá e referências a Walter Esteves Garcia, José Mario Pires Azanha e Durmeval Trigueiro Mendes. Nesses estudos e nos que Gadotti acabou por apresentar, não encontramos referências à questão da pós-modernidade e suas possíveis implicações na área educacional.

Esse mesmo autor, logo mais, em 1993, publica a *História das idéias pedagógicas*,¹¹² em ‘ordem cronológica’, culminando, no último capítulo, com uma pequena síntese do “Desafio da educação pós-moderna”, como “um desafio” na busca de elementos “para a compreensão de um movimento histórico-social recente que é chamado ‘pós-modernismo’”. Para o autor, o interesse nesse movimento estava no “pensar, através dele, a educação e a *escola do futuro*”. (itálicos no original)

Gadotti (1993) diz que o “pós-modernismo” não tem identidade própria, “a não ser como negação do modernismo”, pois ele “surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização”. E, continua Gadotti, “nega-se o *sistema*, para se afirmar o indivíduo, o diferente, o atípico”. Menciona como elementos reveladores da “pós-

¹⁰⁹ Ibid., p.32-7.

¹¹⁰ CF. GHIRALDELLI JR. P. (1994). *Educação e razão histórica*, p. 177-87.

¹¹¹ GADOTTI, M.. (1988) *Pensamento Pedagógico Brasileiro*.

¹¹² GADOTTI, M. (1993) *História das idéias pedagógicas*, p.310-13.



modernidade” a invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, “que causam certa perda de identidade nos indivíduos, ou desintegração”; a pós-modernidade se caracteriza também pela crise de paradigmas e falta de referências. “Nesse sentido, diz Gadotti (1993), uma educação pós-moderna seria aquela que leva em conta a diversidade cultural, portanto, um *educação multicultural*”.¹¹³

Confrontando o homem moderno e o pós-moderno, Gadotti (1993) diz que o primeiro “volta-se para a participação com as massas na política, que muitas vezes resultou em guerras e conflitos”. Já o homem pós-moderno “dedica-se ao seu cotidiano, ao seu mundo, envolve-se com as minorias, com pequenas causas, com metas pessoais e de curso prazo”. O homem moderno “é cimentado no social; o pós-moderno busca a sua afirmação como indivíduo, face à globalização da economia e das comunicações”.¹¹⁴

Ainda, de acordo com o texto analisado, Gadotti (1993) faz um confronto entre elementos da educação pós-moderna e da educação moderna,¹¹⁵ apresentando a seguinte conclusão:

Em síntese, poderíamos dizer que a educação moderna trabalha com o conceito-chave de ‘igualdade’ (buscando eliminar as diferenças) e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave ‘eqüidade’ (buscando a igualdade sem eliminar a diferença). O pressuposto básico da educação moderna é a hegemonia, universalização de uma visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão.¹¹⁶

Ao final, Gadotti (1993) diz que, na verdade, “essas idéias não são novas. O novo brota do velho. Se uma educação pós-moderna for possível

¹¹³ Ibid., p.311.

¹¹⁴ Ibid., p.311.

¹¹⁵ O pós-moderno trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Não nega os conteúdos. Pelo contrário, trabalha para uma profunda mudança deles na educação, para torná-los essencialmente significativos para o estudante. “Trabalhando com a noção de poder local, de pequenos grupos, a educação chamada pós-moderna valoriza o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos da educação clássica (moderna), que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e técnicas, os instrumentos, enfim, os *objetivos* e não a *finalidade* da educação.” CF GADOTTI, M. (1993), op. cit., p. 312.

¹¹⁶ Ibid., p.312.

amanhã será porque hoje, no interior do moderno, no seio de sua crise, os elementos de uma nova educação estão surgindo".¹¹⁷

O POSICIONAMENTO DE EDUCADORES

Propostas de encaminhamento existem, todas mais ou menos reticentes, mas existem. Muitos não percebem a crise, ou não a entendem. Outros sabem que ela existe, mas a ignoram, e reafirmam o projeto inacabado da modernidade. Exemplificadamente apontaremos algumas indicações extraídas dos textos dos educadores estudados, as quais podem nos ajudar a trabalhar uma perspectiva diferente para o planejamento escolar.

Giroux (1996) argumenta que o pensamento pós-moderno "pode ser útil pedagogicamente quando acrescenta elementos para um discurso de oposição" (posição pós-moderna de resistência ou política). Sua posição é no sentido de que o pós-modernismo "não está nem idealizado nem casualmente anulado". Na verdade, ele acredita que é fundamental debatê-lo, "que é necessário recuperá-lo de maneira crítica para poder ajudar os educadores a entenderem a natureza própria da modernidade das escolas públicas".¹¹⁸

De acordo com Kiziltan (1993), a crítica pós-moderna ameaça radicalmente a possibilidade da educação pública ante as perdas de legitimidade.¹¹⁹, provocada pelo questionamento de seus mecanismos gerativos, centrando-se mais em sua forma do que em seu conteúdo.¹²⁰ Talvez a tarefa de uma teoria crítica da educação deva ser esta, proposta por Kiziltan (1993):

a contestação e o questionamento constante, mas não a partir de uma posição superior, vanguardista, epistemologicamente superior, e sim a partir do interior mesmo das relações de poder e do questionamento em seu próprio envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Trata-se de uma tarefa na qual a epistemologia se subordina à política e não o contrário".¹²¹

¹¹⁷ Ibid., p.313.

¹¹⁸ GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel et al. (1996) *Novas perspectivas críticas em educação*, p. 65.

¹¹⁹ KIZILTAN, M. Ü. et al., op. cit., p.209.

¹²⁰ Ibid., p.213.

¹²¹ Ibid., p.260.

Desse ponto de vista, podemos compreender que pouco resultado terão as propostas educacionais que vêm sendo formuladas no sentido de recuperar o projeto da modernidade, com a reafirmação de seus pressupostos epistemológicos, ou seja, de propostas “de acordo com” um mundo transcendental, metafísico.

Para McLaren (1997), segundo Gadotti (1997), a pós-modernidade é um movimento nascido 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. Para ele, a escolha depende de nós, sujeitos da história. A história não é uma fatalidade, como sustentam os neoliberais. A história é possibilidade”.¹²²

Silva (1995) se inclina a considerar os questionamentos pós-modernistas e pós-estruturalistas como uma “oportunidade de renovação da perspectiva crítica em educação”. Eles podem representar uma ampliação dos referenciais de análise, constituir um corretivo a instrumentos analíticos críticos e, inclusive, instrumentos para nos ajudar a entender o assalto da nova direita à educação pública.¹²³

Ghiraldelli Jr. considera ditatorial o “programa da modernidade”, pois faz a humanidade distanciar-se de uma característica que lhe parecia própria, a “capacidade da compaixão”. Por isso vem procurando alternativa a esse programa e, nesse sentido, tem divulgado idéias e escritos do filósofo Richard Rorty. De acordo com Ghiraldelli Jr., os conselhos de Rorty para um “projeto social educacional democrático” constitui-se do tema subjetividade e estratégias redescritivas, as quais mencionamos em parágrafos anteriores.¹²⁴

A conclusão de Libâneo (1997) é no sentido de “argumentar que o discurso e prática de uma Pedagogia Crítico-Social continuam compatíveis com a crença no poder da razão, na conquista da autonomia e da liberdade intelectual e política, a partir das dimensões ético-política e sociocognitiva”. E prossegue

¹²² MCLAREN, P. (1997). Multiculturalismo crítico, p. 17.

¹²³ SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. J. da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.257-8

dizendo que “a modernidade mantém-se como valor e como marca da época contemporânea, enriquecida com as críticas pós-modernas e intimamente próxima das novas tecnologias e das transformações que vêm ocorrendo na política, na economia e na cultura.”¹²⁵

Favaretto (1992) argumenta que é difícil para a pedagogia justificar-se numa situação pós-moderna, em que o próprio saber e o ensinar estão envolvidos no jogo de simulações!¹²⁶ Para ele, a “educação é quase uma impossibilidade” e a vivência desse mal-estar propõe “a tarefa de transformar a impossibilidade em necessidade: exercício instigante, que exige a desmontagem dos mecanismos dos discursos e das práticas educacionais, abrindo o espaço da indeterminação e ativando o imaginário pedagógico contemporâneo”.¹²⁷

Saviani (1991) diz que atualmente há uma tendência de esvaziamento da escola, de desvalorização da escola, que se expressa em uma concepção mais ou menos difusa no sentido de que a escola é uma entre outras formas de educação. Conclui Saviani (1991), depois de expor e analisar diversos exemplos, que esta é uma época de decadência, de crise cultural e, por conseguinte, “é uma época também de crise da educação e da escola”.¹²⁸

Gadotti (1993) faz um confronto entre elementos da educação pós-moderna e da educação moderna, dizendo, em síntese, que “a educação moderna trabalha com o conceito-chave de ‘igualdade’ (buscando eliminar as diferenças) e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave ‘eqüidade’ (buscando a igualdade sem eliminar a diferença)”. Coloca como pressuposto básico da educação moderna a “*hegemonia*”, ou seja, “a universalização de uma visão de mundo” e, da educação pós-moderna, a “*autonomia*”, entendida como “a capacidade de autogoverno de cada cidadão”.¹²⁹ (itálicos no original).

¹²⁴ GHIRALDELLI JR., Paulo (1997). Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. In: REVISTA FILOSOFIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO. Ano I, n.º 1, 1997. Marília (SP): UNESP, 1997. p. 24-5, 26 e 30.

¹²⁵ Ibid., p.173-4.

¹²⁶ Ibid., p.85.

¹²⁷ Ibid., p.85.

¹²⁸ Ibid., p.32-7.

¹²⁹ Ibid., p.312.

Esses estudos e reflexões que vimos fazendo deixam qualquer educador, no mínimo, com sérias preocupações. Situados entre os extremos da adesão à pós-modernidade e a defesa da modernidade, podemos encontrar uma variedade de posicionamentos, todos “modernamente” razoáveis.

O quadro geral da crítica pós-moderna e o posicionamento de educadores diante das conseqüências desse movimento na teoria e prática educativas, relatados nos capítulo III e neste capítulo IV, poderão nos proporcionar algumas pistas para o encaminhamento do planejamento escolar na condição pós-moderna, na esfera pública.



CAPÍTULO V

A CULTURA DA DÚVIDA NO PLANEJAMENTO ESCOLAR

PLANEJAMENTO ESCOLAR SITIADO

Durante mais de vinte e cinco anos, estivemos, de uma forma ou de outra, envolvidos com o planejamento educacional/escolar, tendo a oportunidade de coordenar sua elaboração ou dela participar, como membro de grupos de trabalho em órgãos da SEE, e, sobretudo, em escolas. Essa vivência nos tem possibilitado refletir o planejamento escolar tal qual foi e vem sendo praticado na rede de escolas públicas estaduais e, ao mesmo tempo, analisá-lo à luz do pensamento pós-moderno. É o que pretendemos neste capítulo.

Desde o início da década de 70, o modelo de planejamento, sempre se adaptando, foi o mesmo, ou seja, o tradicional planejamento racional, normativo, que, em certos momentos, acolhe ou apela para a participação. Esse planejamento recebe essa denominação por ser sua característica principal a racionalidade dos seus princípios e dos seus procedimentos e a ênfase no estabelecimento de normas. Também pode ser denominado usual, por ser o “modelo” mais divulgado e usado na elaboração de planejamentos.

Vejamos algumas concepções que expressavam e expressam essas idéias. Em publicação de 1976, tratando dessa concepção, Horácio M. Carvalho escreve que o controle da ação futura, supondo atividades intencionais sobre o que fazer a médio e longo prazos, exige “procedimentos racionais de comportamento”. E este “comportamento racional, objetivando a ação futura, é que constitui o âmago da disciplina planejamento”. Em suas próprias palavras:

o planejamento deve ser entendido como um processo através do qual se pode dar *maior eficiência* à atividade humana para alcançar, em um *prazo determinado*, um conjunto de *metas estabelecidas*. Compreende-se planejamento, antes de tudo, como um *processo lógico* que auxilia o comportamento humano *racional* na consecução de atividades intencionais voltadas para o futuro. Para um *futuro mediato* ou seja *aquele que é previsto através do raciocínio*, e não para o futuro apenas imediato obtido pela prática do existir predominantemente sensorial” (Itálicos aqui).¹

Turra (1986), na mesma ocasião (1975), estudando as idéias de planejamento encontrou, entre diferentes autores, dois aspectos em que houve acordo unânime: “consideraram planejamento a *previsão metódica* de uma ação a

ser desencadeada e a *racionalização dos meios* para atingir fins”. Logo adiante a autora diz que o planejamento “é a base para a ação sistemática”.² (itálicos no original)

Com exemplo da própria rede de escolas, consideremos o planejamento de um Colégio Estadual, que conhecemos na década de 70. Na apresentação do seu planejamento para o ano de 1970,³ depois da referência aos dispositivos legais, encontramos quatro considerandos dos quais transcrevemos três, que contemplam idéias do planejamento modernista:

Considerando que:

- toda atividade escolar é desenvolvida *tendo em vista determinados objetivos (...)*;
- a ação educativa *necessita de um planejamento racional* dos meios necessários para a consecução dos fins propostos;
- o ideal de uma escola só se realizará através de um *planejamento racional de níveis*, currículos e atividades do corpo docente, discente e administrativo. (itálicos aqui)⁴

Logo em seguida, nos “objetivos gerais da nossa escola”, além dos objetivos relativos à integração, aquisição, formação e desenvolvimento, encontramos: “Aprimoramento espiritual tendo em vista *os valores da Pátria e da humanidade; cultivo da liberdade interior e exterior e o cultivo do amor à Verdade e à Justiça*”.⁵ Está muito claro no texto que os ideais da “nossa escola” são aqueles da “Pátria e da humanidade” e o “amor à Verdade e à Justiça”, do ideário modernista. Na especificação dos “métodos”, encontramos idéias básicas, fundacionais, tais como “psicológico”, “lógico” e “sistematização”.⁶ Esse é apenas um exemplo, mas que revela a idéia de planejamento que se disseminou entre as

¹ CARVALHO, H. M. de (1976). *Introdução à teoria do planejamento*, p.16.

² TURRA, C. M. G. et al. (1986). *Planejamento de ensino e avaliação*. 11ª.ed., p. 13 e 14. A 1ª ed. é de 1975.

³ “Planejamento das atividades pedagógicas e administrativas para 1970 do Colégio Estadual “Prof. Moraes Pacheco”, de Bauru (SP). Uma via desse planejamento encontra-se na biblioteca da Universidade do Sagrado Coração de Bauru.

⁴ Ibid., p.5.

⁵ Ibid., p.7.

⁶ Ibid., p.8 Em métodos lemos: “quanto à apresentação da matéria”, no 1º ciclo, o método é “Psicológico: do concreto para o abstrato e do próximo para o remoto” e, no 2º ciclo, “Lógico: ordenação de causa e efeito e estruturação dos fatos”. E, “quanto aos conhecimentos”, para a 1ª e 2ª séries, “globalização” e, para as demais séries e colegial, “sistematização”.

escolas da rede pública estadual: racionalidade, neutralidade e de valores e ideais a serem realizados.

Ainda, como sabemos, e já amplamente demonstrado, no contexto político-social em que o planejamento escolar foi introduzido nas escolas da rede pública estadual – início dos anos 70 – o planejamento era apresentado como uma atividade neutra, reduzido a uma simples técnica, ou seja, não se colocava a compreensão político-social do ato de planejar. Como técnica, o planejamento poderia e deveria trabalhar idéias transcendentais, afastando-se da realidade política, social, econômica e educacional em que se achava inserido.

Outra noção que também se enraizou nas unidades escolares, resultado do processo lógico, racional do planejamento foi a de fases do processo de planejamento, que permanece mais ou menos a mesma.

Basicamente são estas as fases:⁷

1. Conhecimento da realidade (diagnóstico)
2. Definição (objetivos, metas e dos meios)
3. Decisão (sobre os meios e sua efetivação)
4. Acompanhamento e crítica (controle e avaliação)

O vigente *plano de gestão da escola*, como documento decorrente de seu planejamento, também contempla essas fases conforme seu conteúdo especificado nas Normas Regimentais Básicas: 1) identificação e caracterização da escola; 2) objetivos da escola; 3) definição das metas e das ações (...) 4) critérios de acompanhamento, controle e avaliação.

Como o planejamento não é neutro, em anos anteriores, como por exemplo durante o regime militar, a dimensão política realizava-se pela manutenção do *status quo*. Não havendo, naquele período, condições para a mudança social, o planejamento centrava-se na dimensão operacional, ou seja, nos meios, sem maiores preocupações com as finalidades da educação que não fosse conforme o regime. Daí ser utilizado como um procedimento técnico, “neutro”. Somente com o esgotamento e fim do regime é que a dimensão política pode ser vitalizada. E é aí, na dimensão política, que a escola pode ganhar

⁷ Entre diversos autores e documentos essas fases se diferenciam em razão de detalhamentos e formas de expressão, no contexto em que trabalha o autor. CF. CARVALHO, H. M. (1976), op. cit., p. 35-6; TURRA, C. M. G. et al. (1986), op. cit., p.274; SÃO PAULO (Estado). SE. *Orientações para o processo de implantação do projeto escola-padrão*. Versão para discussão. São Paulo: SE, out. 1992., p.6.

condições para sua maior autonomia, embora sempre relativa. Como vimos no capítulo II, resumidamente, o planejamento escolar na rede pública de escolas estaduais evoluiu de um “plano de atividades anuais” (1965) para o planejamento concebido como “projeto político-pedagógico” (1992) e, a partir de 1998, como “plano de gestão da escola”. Desse modo, foi a partir de 1992 que a dimensão política do planejamento foi realmente explicitada.

A idéia de projeto político-pedagógico foi debatida e colocada, no início desta década, nos documentos para a implantação do “Projeto Educacional Escola-Padrão”. Para cada escola estava aberta a possibilidade de considerar o problema educacional numa dimensão mais ampla, discutindo e refletindo sobre concepções que acabariam envolvendo questões sobre o mundo, o homem, a sociedade, a educação e a escola. A noção de “projeto político-pedagógico” veiculada compreendia a dimensão política do planejamento, afastava a idéia de neutralidade do ato de planejar, e marcava uma nova etapa na evolução da idéia de planejamento escolar.⁸ Na literatura e nos discursos fica evidente que o projeto político-pedagógico proposto para nossas escolas públicas estaduais é um projeto tal como foi concebido pela modernidade: instituição escola e seu planejamento como instrumentos de realização de idéias e ideais modernas.

Por essa razão, na seqüência, procuraremos caracterizar o planejamento e a escola pública onde ele se dá, como instituições próprias da modernidade. Procuraremos igualmente identificar o confronto entre o pensamento modernista e o do pós-modernismo na área educacional e as possibilidades de absorção das críticas pós-modernas nas atividades de planejamento.

Primeiramente, a educação escolar pública e o seu planejamento, pois, questionando a modernidade, o pensamento pós-moderno questiona propriamente os pressupostos da educação, em especial a pública, que herdamos da modernidade e, conseqüentemente, a própria concepção política de planejamento escolar. Em segundo lugar, argumentaremos sobre o desempenho (performatividade) como critério legitimador do conhecimento e do saber.

⁸ Além da regulamentação e documentos próprios da SEE, na Introdução deste estudo, relacionamos livros, revistas e artigos que constituem boa parte da literatura educacional da época.

Conforme vimos no capítulo III, 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 razão iluminista compreendia o conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. Relembremos com Matos (1993): “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”.⁹

Assim, e como tal, a razão é idéia cara à modernidade, pois permitiu que no século XVIII fosse inaugurado o seu ‘projeto’, na Europa. Sua proposta tinha/tem por objetivo possibilitar ao homem realizar-se racionalmente, livre de misticismo e tiranias. E é essa razão que elabora as grandes metanarrativas, as grandes explicações, as grandes idéias que compõem o ideal da modernidade.

Daí, como argumento, nosso enfoque incidir sobre as metanarrativas da modernidade, conforme exposta no capítulo III, donde trazemos aspectos de sua importância fundacional. De acordo com Giroux, as metanarrativas são consideradas fundacionais, no sentido de “dão à história, à sociedade, à natureza e às relações humanas um significado último e não-problemático”.¹⁰ E, segundo Silva (1995), 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. Escreve Silva (1994) 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”.¹¹ Elas são desinteressadas, neutras, ou seja, constituem o reino da verdade. Assim legitimam as explicações sobre o mundo e a sociedade e, inclusive, a educação, na qual

⁹ MATOS, Olgária 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.

¹⁰ GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.) et al. (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p.53.

¹¹ SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T., da. (1994) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, p. 256-7.



proliferam com facilidade. O projeto político pedagógico teria nas metanarrativas a sua legitimação.

E a educação assentada em tais pressupostos teria/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'.¹²

Assim concebida, a educação escolar pública ofereceria o caminho mais seguro para se alcançar aqueles ideais pois, ensinando-nos a ser mais racionais, cada vez mais nos aproximaria da Razão, o que nos livraria dos mitos e dos constrangimentos que são impostos pelo Estado e suas instituições. E o instrumento com aquele contorno compatível com o dos objetivos da modernidade, via educação, seria o planejamento e seu produto, o projeto. Neste ponto, as varias modalidades de planejamento escolar (educacional, pedagógico, político, político-pedagógico ou outra denominação qualquer) não apresentam diferenças; pelo contrário, têm em comum a idéia de ordenação, de seqüência, de níveis, de hierarquia, tudo logicamente constituindo um todo orgânico, racional, bem como a de meio para se realizar as idéias da modernidade. É isto que está presente no texto de Carvalho (1976), Turra (1975) e no planejamento da escola, citados no início deste capítulo.

No entanto, 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: um para ser apresentado às autoridades do sistema e outro, não-formal, para uso próprio dos professores nas atividades docentes¹³; a direção da

¹² SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. J. da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.245.

¹³ Maria da Glória Minguilli, em sua dissertação de mestrado, relata que, como supervisora de ensino, visitando uma escola rural, constatou o seguinte: numa reunião de professores de zona rural 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

escola, de modo geral, dispensa-os. Existem estudos e estudos procurando apontar as causas que justifiquem o fato de ainda não termos planejamento (ou projetos e propostas) nas escolas públicas. Causas apontadas: individualismo, formação 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, a concepção que separa trabalho administrativo e pedagógico, a questão salarial, condições diversas, *status* da profissão, etc. Tudo isso e muito mais é procedente, mas não é tudo, pois qualquer melhoria no ensino requer inúmeras pré-condições. Porém, o que pretendemos colocar sobre a crise do planejamento não invalidam essas preocupações, mas tornam-a mais grave.

Diante do desprestígio e mesmo do fracasso do planejamento educacional/escolar, nossa hipótese é de que há em relação a ele uma descrença generalizada. E esta não se explicaria somente pela somatória de causas pontuais, mas, sim, pelas conseqüências da "incredulidade diante das metanarrativas", descrença na Razão e o conseqüente enfraquecimento da Teoria. E, dessa forma, concordamos com Lyotard (1993), em sua resposta à Habermas, na carta para Samuel Cassin: o projeto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado, esquecido, mas destruído, 'liquidado'. Dentre as diversas formas de destruição, dos diversos nomes que a simbolizam, lembramos que Lyotard menciona Auschwitz como um nome paradigmático. Cita, ainda, outra maneira de destruir o projeto moderno, "dando ar de o realizar", a saber, "...a vitória da tecnociência capitalista sobre outros candidatos à finalidade universal da história humana. Isto porque, é bom que se repita, "o domínio do sujeito sobre os objetos obtidos 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".¹⁴

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, mimiografado. (...)". In: MINGUILI, M. da Glória (1984). Direção de escola estadual de 2º grau no Estado de São Paulo. Campinas, 1984. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Campinas.

¹⁴ LYOTARD, J-F (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 31-2 e Lyotard In: KECHIKIAN, Anita (1993). *Os filósofos e a educação: entrevistas*, p.49-50.

Conforme consta nos estudos de nosso capítulo III, o questionamento das metanarrativas na legitimação do saber e do poder, de modo geral, é reconhecido por outros pensadores que não Lyotard, inclusive modernistas. Às vezes utilizam expressões equivalentes (“grandes esquemas”, “narrativas empolgantes”, “metadiscursos”, “fundações epistêmicas”, etc.), ou diminuem-lhe a importância, acrescentam outras metanarrativas, mas, mesmo para rejeitar seu questionamento, debruçam-se sobre o problema suscitado por Lyotard. Silva (1994), por exemplo, conclui que as metanarrativas são “colocadas no incômodo contexto da política e do poder e retiradas do confortável domínio da epistemologia”.¹⁵ E arremata dizendo que é possível viver sem elas e, talvez, melhor.¹⁶

E é essa incredulidade que atinge o planejamento escolar, pois a educação “é um campo minado de metanarrativas”. Claro que não estamos excluindo a crise do sujeito, da razão e do poder. Vejamos, porém, mais de perto, a questão da legitimação. De acordo com Lyotard (1993), as metanarrativas “têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar”.¹⁷ Esse processo legitimador (escreve Lyotard (1989) ao comentar o esforço de Nietzsche para emancipar o pensamento daquilo que chamou de metafísica) 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”.¹⁸ E a educação é o terreno no qual proliferam os fundamentos, as justificativas de um estar “de acordo com”. E isto parece que não poderia ser de outra forma, pois ela é uma instituição moderna que teve a incumbência de realizar os ideais modernistas assentados nas grandes narrativas, em grandes idéias.

Ainda segundo Lyotard (1989), “o pensamento nietzshiano tem (justamente) por tema central o não existir nada “de acordo com”, porque nada

¹⁵ SILVA, T. T. da (1995), op. cit., p.247-8.

¹⁶ SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais, op. cit., p.256.

¹⁷ LYOTARD, J-F (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*, p.31-2.

¹⁸ LYOTARD, Jean-François (1989). *O inumano - considerações sobre o tempo*, p. 37.

existe que seja princípio primeiro ou original, (...). Qualquer discurso, inclusive o científico ou o filosófico, é apenas uma perspectiva, uma *Weltanschauung*". Nesta linha de raciocínio, podemos abrir um parêntesis para situar o drama em que se encontra a educação com a "incredulidade diante das metanarrativas", pois, de acordo com Lyotard, o próprio Nietzsche "não resiste à tentação de designar aquilo que funde as perspectivas e a que ele chama de vontade de poder. A sua filosofia reitera assim o processo metafísico (...).¹⁹

Em que consiste o estar "de acordo com"? Vimos que as metanarrativas, nos termos em que foram concebidas por Lyotard (1993),²⁰ são legitimadoras do poder e do saber. E sua legitimidade está, não num ato fundador, "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 (1993), a idéia de realizar tem valor legitimante porque é universal, porque orienta toda atividade humana. Essa idéia "dá à modernidade seu modo característico: o *projeto*, ou seja, a vontade orientada para um objectivo".²¹ 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".

Neles estamos esbarrando em metanarrativas por todos os lados. No entanto, Silva (1994) diz 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"²². Com isso, 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.²³ E Mais! Silva (1994), na esteira do pensamento de Lyotard, escreve que, "as metanarrativas políticas tem revelado

¹⁹ Ibid., p.37.

²⁰ LYOTARD, Jean-François (1993). *O pós-moderno explicado às crianças - Correspondência 1982-1985*. Carta para Samuel Cassin, de 6/2/84, p.26/11/84. p.31.

²¹ Ibid., Carta para Alexandre Demoule, de 26/11/84. p.63.

²² SILVA, T. T. da. (1994) O adeus às metanarrativas educacionais, op. cit. p. 256-7.

²³ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, ^a Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. da (Org.) et al. (1993). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*, p. 208.

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.²⁴ 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.”²⁵ E, como decorrência, essa pressão verificamos inclusive na educação, na qual o autoritarismo normalmente está presente: grupos mantêm outros sob pressão, “de acordo com” alguma idéia a realizar. É a própria Secretaria da Educação (SP); são os “grupos” no âmbito da educação.

Além da incredulidade diante das metanarrativas, o enfraquecimento da *Theoria* vem reforçar a crise na área educacional. Acreditamos que esta questão mereça ser lembrada aqui. Conforme estudo de Ghiraldelli Jr (1997), apresentado no capítulo IV, Rorty prefere ligar o descrédito das metanarrativas não a uma teoria - “a teoria universalista que se baseia na idéia de Homem, de *natureza humana* -, mas ao enfraquecimento da *Theoria*, algo inerente ao projeto moderno.”²⁶ E isto se situa na questão utopia versus teoria,²⁷ como lembraremos logo mais. Diz Ghiraldelli Jr. (mar. 96) que Rorty²⁸ não põe objeção à Teoria, mas sua indisposição se faz em relação à ‘*visão do teórico*’,²⁹ dispensando, portanto, “a legitimação teórica”. E, segundo exemplo de Ghiraldelli Jr. (mar. 1996), Rorty “não acredita que a vida social democrática tenha de ser legitimada por uma teoria social - aquela teoria social que irá dizer que, tendo descoberto a essência humana, pode concluir pela idéia de que a forma de vida social que mais corresponde à natureza humana é a democrática”.³⁰

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

²⁵ LYOTARD, J-F. (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*, p.95.

²⁶ GHIRALDELLI JR, P. (1997). Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação, In: *FILOSOFIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO*, Revista editada por GHIRALDELLI JR, P e PRESTES, N. H., Ano I, n 1, Ibitinga (SP): MG Editora., itens II e III, p.11 e seguintes (Estudo a partir de Richard Rorty).

²⁷ GHIRALDELLI JR., P. (1997). *Para ler Richard ...*, op. cit., p.9-11

²⁸ “Ele, Rorty, é frequentemente considerado pós-modernista 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, Krishan (1997). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna*, p.188-189.

²⁹ GHIRALDELLI JR., P.(mar./96). *A Filosofia da Educação entre os séculos XX e XXI: a virada a favor da narrativa*. Marília: mar./96. Mimeo, 14p. p.3.

³⁰ GHIRALDELLI JR., P.(mar./96). *A Filosofia da Educação entre...*, op. cit., p.3.

Ghiraldelli Jr. (1997), interpretando Rorty, diz que, para fustigá-la, ele toma a palavra teoria no seu sentido forte, como *Theoria* que “significa em grego a ação de ver, observar, examinar, vem do verbo grego *theoréo* que se referia inicialmente aos espectadores que contemplavam os Jogos Olímpicos”. Dessa forma, “assistir aos Jogos tinha a ver com a contemplação do divino, com a participação na Verdade, no *essencialmente* real.”³¹ E continua Ghiraldelli Jr. (1997) dizendo que

É criticando essa idéia de teoria, como uma participação que olha o mundo com ‘olhos de Deus’, que Rorty se movimenta quando ele aprova a desvinculação de teoria e utopia. Isso não o impede de poder usar a palavra no seu sentido fraco, a saber, como relato raciocinado que visa a expor os prós e os contras de uma situação, pessoa, instituição etc.³²

Tirando-se a força da teoria, altera-se profundamente as relações possíveis entre esta e a utopia. Ghiraldelli Jr. (1997), explicando Rorty, argumenta que a necessidade de ligarmos nossa forma de organizar a sociedade a uma explicação teórica, a um conjunto teórico que a *fundamente*, a explicação verdadeira, ou seja, essa ligação entre teoria e utopia, é uma idéia pré-moderna, do Antigo Regime, a saber: “ligar sua existência às forças divinas, isto é, ligar vida política da comunidade a uma teoria, no caso, uma filosofia, ou melhor, uma teologia”.³³ Se os liberais acharam que a melhor forma de combater o Antigo Regime não era fazer desmoronar essa ligação, isso não significa que, em seguida, esse desligamento não pudesse ocorrer, escreve Ghiraldelli Jr. Daí, “desvincular o modo pelo qual gostamos de viver – o modo democrático – de qualquer fundamento filosófico, de qualquer teoria legitimadora, é um movimento de continuidade do desencantamento do mundo iniciado com o advento dos tempos modernos”.³⁴

Desse modo, a Teoria, perdendo sua força fundamentadora, deixa de ser legitimadora da utopia e nem pretende nos conduzir até ela. A teoria – e não, Teoria – passa a relacionar-se com a utopia de “maneira tênue”, como argumentos

³¹ GHIRALDELLI JR, P. (1997). Para ler Richard Rorty ...op. cit., p. 11-2.

³² Ibid., p.12.

³³ Ibid., p.16.

³⁴ Ibid., p.16-7.

racionais, sem exclusão do emocional, ou seja, no dizer de Ghiraldelli Jr.(1997), fazer uso desse termo “no seu sentido fraco, a saber, como raciocinado que visa a expor os prós e os contras de uma situação, pessoa, instituição, etc”.³⁵

Diante do exposto, vemos que a crítica pós-moderna às metanarrativas e o enfraquecimento da teoria retiram os pressupostos, os valores, os critérios, enfim as bases sobre as quais vimos propondo soluções para a crise educacional e do planejamento escolar. Em seu estudo sobre *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*, Libâneo (1997)³⁶ coloca muito bem toda esse questionamento, situa as diversas posições diante desses dilemas, justifica a modernidade, reconhece seus fracassos e, inclusive, diz que “a pós-modernidade pode ajudar-nos a cobrar o que a modernidade prometeu e não cumpriu”.

Em segundo lugar, em não existindo fundamentação, isto é, base de legitimação do conhecimento, algo com o que “estar de acordo”, a educação perde o seu referencial. E o desempenho passa a ser o novo dispositivo legitimador do conhecimento e do saber – e da educação, porque o que está em jogo agora não é mais a verdade, mas o efeito, o resultado. Parece-nos poder aqui introduzir o que Lyotard (1993a) diz ao se referir à “Administração da prova”. Esta, “que em princípio não é senão uma parte da argumentação destinada a obter o consentimento dos destinatários da mensagem científica, passa a ser controlada por um outro jogo de linguagem no qual o que está em questão não é a verdade mas o desempenho, ou seja a melhor relação *input/output*” (itálicos no original). Barbosa (1993a)³⁷ esclarece que o critério do desempenho, como novo dispositivo de legitimação, “impõe não apenas o abandono do discurso humanista-liberal por parte do Estado, do capital e mesmo da universidade. Na medida em que seu objetivo é aumentar a eficácia, dá primazia a questão do erro. O importante agora não é afirmar a verdade, mas sim localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia, ou melhor, a potência.”³⁸ Ainda, observa Barbosa que o desempenho é

³⁵ GHIRALDELLI JR, P. (1997). Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. In: *FILOSOFIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO*, Revista editada por GHIRALDELLI JR, P e PRESTES, N. H., Ano I, n 1, Ibitinga (SP): MG Editora., itens II e III, p.11 e seguintes (Estudo a partir de Richard Rorty).

³⁶ LIBÂNEO, J. C. (1997). Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In GHIRALDELLI JR. (1997). *Infância, escola e modernidade*, p.127-176.

³⁷ BARBOSA, W. V. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, J-F. (1993b) *O pós-moderno*, p. xii.

³⁸ Idem.

“critério tecnológico”. Assim, o desempenho, sem relação com a verdade e o justo, acelera o processo de deslegitimação do projeto de realização da universalidade.

Kiziltan (1993) diz que esse critério “é importante na medida em que está baseado numa imagem sistêmica da sociedade pela qual as relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalidade em relação à ‘otimização da performance do sistema’”.³⁹ No entanto, de acordo com esse mesmo autor, Lyotard “mostra-se crítico em relação a esse padrão de performatividade considerando-se que ele necessariamente ‘implica um certo nível de terror’⁴⁰, na medida em que exige que as pessoas sejam ‘operacionais (isto é, comensuráveis) ou desapareçam’”.⁴¹ Seja eficiente, senão...

Ante o exposto, 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 do projeto da modernidade. Ou performatividade, implicando “um certo nível de terror, nos termos acima citados.

Qual a situação dos educadores realmente preocupados com os rumos da educação? Uns se apegam à modernidade, atualizam-na, tentam descobrir novos instrumentos de análises eficazes, procuram reordená-la, enfim, acreditam no projeto moderno, como algo inacabado. De outra parte, parece-nos inevitável, em maior ou menor grau, outros se envolvem com o niilismo, com o relativismo, com o ceticismo, etc. Essa situação toda porque filósofos, sociólogos, educadores e outros pensadores e especialistas ainda não formularam, de forma razoavelmente convincente, uma alternativa ao projeto moderno. Usando outra terminologia, podemos dizer que enquanto o paradigma moderno não mais se justifica, não temos outro paradigma. Essa é a crise.

Se a utopia modernista está “revogada”, e não temos outra alternativa, ficamos sem ter como planejar a educação. Porém, não é possível esperar até o dia em que alguma proposta venha a ser viável. Daí nosso posicionamento estratégico, no sentido de encaminhar o planejamento escolar de acordo com as possibilidades atuais. Nos termos seguintes.

³⁹ KIZILTAN, M. Ü., BAIN, W. J., CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. da (Org.) et al. (1993). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*, p.214.

⁴⁰ 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).

⁴¹ Ibid., p.214.

A CULTURA DA DÚVIDA NO P. ESCOLAR

ARGUMENTOS E PROPOSTAS

*Com a pós-modernidade, "O absoluto vacilou. Verdades universais esboroaram-se. Ciência, arte, religião e moral perderam os significados tradicionais. Disseminou-se a polifonia. (...) A construção do futuro, com certeza, perdeu o aval metafísico. (...) As totalizações desabaram".*⁴²

Tomando por base os estudos precedentes, pretendemos apresentar, para a dimensão política do planejamento escolar, outra perspectiva para questões significativas como a dos fundamentos, a relação micro e macro social, a utopia/futuro e a resistência. Mas, primeiramente, veremos em que consiste essa dimensão política do planejamento escolar.

Assim, iniciaremos com a apresentação das concepções de projeto pedagógico de Vale (1995), Barroso (1992) e Azanha (1998), todos educadores preocupados com a crise da educação e seu planejamento. Nesse contexto o projeto pedagógico é resultado do planejamento escolar. Mas, havendo uma série de termos de uso corrente na literatura, começaremos por essa questão.

Várias são as expressões usadas para designar o processo de planejamento que acontece numa unidade escolar: proposta pedagógica, projeto pedagógico, projeto político-social, projeto político, planejamento escolar. O seu produto, registrado em documento, evoluiu, no período de 1965-98, de plano escolar e plano diretor para plano de gestão, conforme disposições dos regimentos escolares vigentes no período. A expressão *proposta pedagógica* da Nova LDB⁴³ vem sendo substituída por *projeto pedagógico*, inclusive pelo CEE (1998), a partir de texto de Azanha (1998) já inserido neste estudo. Na literatura especializada predomina esta última expressão. De fato, ela quer dizer algo em elaboração, em construção, mais de acordo com a índole do planejamento escolar, ao passo que proposta parece indicar algo já pronto, acabado. Neste estudo, de nossa parte, usaremos as expressões planejamento escolar, projeto pedagógico e

⁴² SILVA, Juremir M. da. *Anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*, p.230.

⁴³ 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).



plano escolar. O planejamento escolar comporta o processo de elaboração do projeto pedagógico, nas suas dimensões política e operacional, sendo o plano escolar sua expressão escrita. Vejamos a concepção de projeto pedagógico.

Segundo Vale (1995),⁴⁴ todo projeto, resultado de “**ação coletiva planejada**”, é sempre “**uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura**”. Vale (1995), sobre a natureza do **projeto** escreve o seguinte (negritos no original) :

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. É da natureza de todo **projeto** não se contentar com o presente existente; todo projeto quer alterar o presente moldando-o segundo objetivos e metas que, por definição, se colocam um passo além da ‘realidade rebelde’ que, via de regra, resiste à mudança. O projeto é, portanto, um lançar-se ao futuro incerto procurando criar uma realidade não-existente, mas com possibilidade real de existir.⁴⁵

Melhor explicitando a natureza do processo, para Vale (1995) ele “está ligado visceralmente à existência e ao devir humano” e, como a existência humana, “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. ⁴⁶(negritos no original)

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’”.⁴⁷ Em suma, de acordo com Vale (1995):⁴⁸

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.

⁴⁴ VALE, J. Misael. F. do. 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. p.2-10.

⁴⁵ Ibid., p.2.

⁴⁶ Ibid., p.2.

⁴⁷ Ibid., p.2-3.

⁴⁸ Ibid., p.3.

Nesse sentido, continua Vale (1995) argumentando que

a **utopia** será sempre algo realizável num futuro próximo mediante a ação transformadora do **trabalho**; dirigida para algo não existente, a **utopia** além de orientar a ação humana coletiva permite a crítica da realidade existente fornecendo pontos-de-referência para a avaliação do **presente**. (negritos no original)

Por definição, segundo Vale (1995), o '**pro-jeto**' é um compromisso com o futuro. E, lembrado por Vale, que foi Sartre que "viu, mui argutamente, que o projeto como **intencionalidade** é comandado pelo futuro, pela visada prospectiva, a partir de um presente vivido". Tanto as pessoas como as sociedades elaboram para si o seu '**pro-jeto**' (...). E Vale conclui escrevendo que, de igual modo, "é possível dizer que uma sociedade adquire sentido quando define um projeto orgânico que permite identificar objetivos e metas a médio e longo prazos no sentido de alterar, para melhor, a situação presente considerada deficiente ou sofrível".⁴⁹ (negritos no original)

Constatamos nessa transcrição de parte do texto de Vale, um conceito forte de projeto, pleno de concordância com a concepção de projeto produzido pela modernidade. Há toda uma estruturação lógica do projeto que, observada, possibilitará a criação de uma realidade não existente. Assim, o projeto é contemporâneo da utopia. E é essa **utopia** que vai "orientar a ação humana coletiva", que vai permitir "a crítica da realidade existente fornecendo pontos-de-referência para a avaliação do **presente**". Usando outra terminologia, parece-nos podermos concluir que, na visão de Vale, a utopia é que vai orientar a operacionalização do projeto. Com esse mesmo sentido, mas não tão forte, temos a concepção de Barroso.

Os estudos desse educador (1992)⁵⁰ sobre o projeto pedagógico evidenciam a existência de duas lógicas que respondem a duas necessidades contraditórias, em relação às quais há toda vantagem em conciliar. As lógicas são a 'lógica do desejo' assentada no primado da ideologia, valorizando a dimensão simbólica da proposta e a "lógica da acção", fundamentada na 'racionalidade

⁴⁹ Ibid., p.3.

⁵⁰ BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: BARROSO, J. et al. (1992) *Inovação e projecto educativo de escola*, p.17-55.



técnica', ou seja, na dimensão operatória. De acordo com Barroso (1992), o projeto responde a duas necessidades contraditórias, a saber:⁵¹

1. às vezes o projeto 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 necessidade de 'fazer qualquer coisa' para se alterar uma situação não desejada. Ele é concebido e desenvolve-se de modo intuitivo, pouco estruturado. A adesão ao projeto é mais do domínio afetivo, sendo importante o caráter sedutor da idéia ou intenção fundadora do projeto. Este tipo de projeto pode não passar de um devaneio, sem efeito sobre a realidade; por falta de operacionalização pode não ultrapassar o plano da intenções.

2. outras vezes, o projeto surge da "necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro, em função de objetivos precisos". Este é o caso em que "o projeto surge da necessidade de criar um acordo sobre o futuro possível e de definir uma estratégia adequada para o atingir". A participação no projeto "decorre não só dos valores definidos, mas também da metodologia utilizada". Este outro tipo de projeto pode ficar reduzido aos "aspectos formais e normativos, perdendo sua força mobilizadora". As preocupações deste tipo de projeto podem levar a 'falsos consensos e a um hiper-racionalismo bloqueador da realidade".

Combinando essas potencialidades, diz Barroso (1992) que:⁵²

as potencialidades do projecto residem precisamente na sua capacidade de combinar a atracção pelo futuro e a acção no presente. A primeira gerando a mobilização e a dinâmica criadora necessárias a inventar e a 'lutar' coordenadamente pelos futuros possíveis; a segunda obrigando a desenvolver uma metodologia que permita fazer o diagnóstico do presente, identificar os constrangimentos e recurso internos e externos, definir objetivos e estratégias.

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

⁵¹ Ibid., p.28-9

⁵² Ibid., p.29.



do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados”, argumenta Barroso.⁵³

Enquanto *processo*, ainda segundo 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”.⁵⁴

O projeto pedagógico, enquanto *produto*, caracterizado pela lógica da acção, fundado na “racionalidade técnica”, corresponde a uma metodologia e um instrumento de planeamento a longo prazo que “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 registam as decisões decorrentes do processo de planeamento.⁵⁵

Já Azanha (1998)⁵⁶ tem, do projeto pedagógico, outra concepção. Seu texto *Proposta pedagógica e autonomia da escola* subsidiou não só a SEE mas também o CEE conforme já fizemos constar em outro capítulo. Para esse educador:

O 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 das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil. (p.8)

⁵³ Ibid., p.29

⁵⁴ Ibid., p.30.

⁵⁵ Ibid., p.30.

⁵⁶ AZANHA, J. M. P. (1998). *Proposta pedagógica e autonomia da escola*, p.8.



E, para Azanha (1998), “o mundo escolar”, objeto do projeto pedagógico, “é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais”.⁵⁷ (...) E, num projeto pedagógico, “tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas”. 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”.⁵⁸

Para Azanha (1993), o projeto escolar corresponde aqueles níveis 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”.⁵⁹ Ainda, 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”.⁶⁰

A dimensão política do projeto pedagógico proposto por Azanha tem espaço para diretrizes gerais, objetivos educacionais e valores a eles ligados. Esse educador não se refere ao futuro, nem à ideologia, nem à utopia, nem à transformação social. O projeto pedagógico para Azanha tem “caráter propriamente pedagógico, que diz respeito à própria vida da escola”.

Das idéias desses conceituados educadores, podemos adotar, e em termos modernistas, que o planejamento escolar comporta duas dimensões integradas e complementares: a dimensão política e a dimensão pedagógica/operacional. De outra forma, podemos dizer que o planejamento

⁵⁷ Ibid., p.7.

⁵⁸ Ibid., p.8.

⁵⁹ AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: *CADERNOS DE PESQUISA*, n.º 85, p. 70-78. São Paulo: FCC, maio 1993. p. 78. Ver igualmente In: MENESES, J. G. de C. et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras*, p.120.

⁶⁰ Ibid., p.120.

escolar é um processo que envolve a elaboração do projeto da escola nas dimensões política e pedagógica.⁶¹ A dimensão política comporta a discussão de valores, idéias, ideais e princípios, geradores de um núcleo capaz de orientar e mobilizar os membros da comunidade escolar (Barroso) – pode ser denominada projeto político (carta de intenções); é um processo lento, conflituoso e de ajustamento individual e coletivo. Esse projeto é único, é da escola que o produzir. Escreve Barroso: “A cada escola a sua ambição, o seu projecto!” E é este projeto que vai definir “a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projecto, como uma lógica excessivamente administrativista pretende fazer crer”. E Barroso arremata dizendo que é esse “projeto 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 coletiva dos seus membros”.⁶²

Essa dimensão, por comportar elementos como os constantes dos textos dos autores citados (utopia, futuro, ideologia, desejo, diretrizes orientadoras, etc.) propiciará os fundamentos legitimadores das atividades educativas. Ou seja, as decisões sobre as atividades educativas decorrerão dessa dimensão política. Essa dimensão é muito ampla; vai desde diretrizes orientadoras da política educacional vigente até a visão utópica em seu sentido forte. Exemplificando: num nível menos político, teríamos a concepção de Azanha moldada pelas diretrizes do sistema e, num outro, utópico, futurista, ideológico, de transformação, a educação das crianças dos “Sem-terra”.⁶³ Segundo Marcos Gehrke, coordenador do MST do Paraná, “As escolas dos assentamentos

⁶¹ A concepção que adotamos sobre o planejamento escolar nas dimensões política e pedagógica, coincide em linhas gerais com a de Barroso, havendo diferença mais de natureza terminológica. CF. BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: BARROSO, J. et al. *Inovação e projecto educativo de escola*, p.28-30.

⁶² BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: BARROSO, J. et al. *Inovação e projecto educativo de escola*, p.30.

⁶³ “O Movimento dos Sem-Terra está formando 50 mil crianças, entre 7 e 14 anos, para serem futuros militantes da reforma agrária.”. 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 atende 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 aos conhecimentos 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.

reproduzem a ideologia do MST da mesma forma que as escolas tradicionais reproduzem o modelo político que aí está”.⁶⁴

A dimensão pedagógica - nível operacional -, pode denominar-se projeto pedagógico (que a LDB denomina proposta pedagógica). Tem por incumbência viabilizar as tomadas de decisões havidas na dimensão política, traduzindo-as em ações, ou seja, operacionalizando-as; por isso a operacionalização do projeto político é orientada pelas decisões políticas e, portanto, seu produto, também político. Se a dimensão for utópica, a utopia orientará a operacionalização do projeto, conforme Vale. Por essa natureza, o projeto pedagógico acaba sendo receptivo aos especialistas, além dos docentes. E, segundo Barroso, “enquanto produto, o projeto de escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo”.⁶⁵ Daí porque o projeto pedagógico deve não só resultar mas permanecer continuamente vinculado ao projeto político. Dessa forma, o projeto pedagógico constitui um meio para a realização do projeto político. E não um fim em si mesmo.

Assim concebidos, o projeto político constitui o processo de planejamento e o projeto pedagógico, o seu produto. Como totalidade, constituem o projeto político-pedagógico da escola, resultante do planejamento por ela realizado, com autonomia. Essas duas dimensões do planejamento escolar deveriam ser integradas, complementares, mas o que acaba ocorrendo é o esquecimento do político, em proveito do pedagógico simplesmente operacional. Igualmente, se o projeto pedagógico for falho ou insuficiente, o projeto político, enquanto tal, pode não ultrapassar o plano das intenções. Daí o domínio das técnicas e das metodologias em detrimento, ou seja, sem referência ao conteúdo político. Daí, igualmente, resultar uma concepção de planejamento como conjunto, hierarquia de objetivos, métodos, meios e procedimentos que a escola estabelece, quando planeja.

⁶⁴ O Estado de São Paulo, edição de 7/06/98, p. A-18

⁶⁵ BARROSO, J. op. cit., p.30.



Resumidamente, entre a dimensão política do planejamento e a realidade existe uma distância e, para que a realidade se eleve ao nível da intencionalidade, elabora-se o projeto pedagógico, que o regulamento denomina *proposta pedagógica*. Como modernos que somos “obrigados” a ser, para este estudo destacamos a dimensão política do planejamento escolar.

É nela que poderemos encontrar as idéias (de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola), os ideais (emancipação, de justiça, igualdade, 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, educacionais, etc., enfim, metanarrativas, grandes esquemas, grandes idéias que fundamentam, conscientemente ou não, o projeto pedagógico da escola.

Essa dimensão será objeto de nossas reflexões. Não pretendemos apresentar um planejamento escolar pós-moderno, porque isto seria, em princípio, uma contradição. O que pretendemos, isto sim, é levar para o momento político do planejamento as críticas da pós-modernidade à modernidade e, portanto, àqueles fundamentos e legitimações do planejamento.

O quadro geral da crítica pós-moderna e o posicionamento de educadores diante dos questionamentos desse movimento poderão nos proporcionar algumas pistas para o encaminhamento da condição pós-moderna do planejamento escolar, na esfera pública. Que lições, nós educadores – “leitores pós-modernos” – poderemos tirar dessa situação? Que posição adotar? Que alternativa sugerir? É certo que precisamos encontrar alternativa de ação para usá-la a partir do presente momento e, não, aguardar uma possível proposta aceitável que se possa elaborar no futuro, que desconhecemos. Assim, precisamos assumir uma atitude diante das atividades educativas, independentemente da condição em que nos encontramos - na modernidade ou em condição pós-moderna.

Temos que as metanarrativas perderam seu poder de legitimação e a teoria perdeu sua força para resolver ou explicar a crise educacional. Não temos certezas nem verdades definitivas que possam nos dar orientação, nas quais possamos nos apoiar para justificar e fundamentar a educação e seu planejamento

na unidade escolar. Reconhecemos a inexistência ou precariedade de bases conceituais para a abordagem da crise da educação. Mas isso não é de todo ruim, pois, a crítica pós-moderna nos ajudou a rever aquelas idéias, que “nos impediam de ver, e procurarmos compreender o caráter complexo e variado da realidade social”.⁶⁶

Dada a abrangência e profundidade da crise, não se trata de tentar apresentar e resolver os desafios que se nos apresentam. Não se trata de teorizar a partir do pensamento pós-moderno. Embora já não mais se sustente, a moldura educacional moderna está presente (discursos que não mais conseguem motivar nem dar rumos à educação), atuando, pretendendo resolver uma crise que ela não tem condições de resolver. Se o discurso escolar moderno não mais conduz nem satisfaz, podemos tentar lidar com a crise de outra maneira, ou seja, com uma política própria, não subordinada à epistemologia, porque podem existir outras maneiras de fazer educação; outras formas de encaminhar as questões educacionais.⁶⁷

O projeto moderno estará sob suspeita permanente. Como as metanarrativas, as teorias devem ser consideradas no seu sentido fraco, ou seja, não nos possibilitam a melhor explicação. Utilizá-las nos aspectos que possam de alguma forma ajudar a educação e o ensino, sabendo-as apenas como uma tentativa de aproximação de uma realidade dada pela situação de ensino-aprendizagem. Em suma, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1997), deixar de olhar o mundo com “o olho de Deus”.⁶⁸ É mais uma atitude que um conhecimento.

De início, parece-nos inarredável a incredulidade metódica diante daquilo que pode ser considerado uma metanarrativa, uma fundamentação para a atividade educacional. Temos nos planejamentos, planos, programas e projetos muita fundamentação para ser questionada sistematicamente.⁶⁹ Grosso modo,

⁶⁶ SASSOON, A. Entrevistada In: LINHARES, C. F. & GARCIA, R. L. (Org.) (1996). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*, p.57.

⁶⁷ Para Rorty, “o modo mais eficiente de expor ou desmistificar uma prática existente parece consistir em sugerir uma prática alternativa, e não em criticar a atual. RORTY, R. Feminismo, ideologia e desconstrução: uma visão pragmática. In: ZIZEK, Slavoj. (1996). *Um mapa da ideologia*, p.227.

⁶⁸ GHIRALDELLI JR, P. (1997). Para ler Richard Rorty ...op. cit., p.12.

⁶⁹ Exemplificadamente, temos os sucessivos planos para erradicação do analfabetismo; outro plano inócuo, dentre os mais recentes, é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e, agora, temos o

duvidar e discutir sempre, metodicamente, a problemática modernidade e pós-modernidade, para podermos melhor interpretar nossa atividade educacional.

Recentemente Latour (1998), resenhando importante livro, transcreve de Beck a concepção de “cultura democrática da dúvida”, que pode nos clarear o trato da dúvida no planejamento escolar. Considerando magnífico o texto de Beck, Latour traduz a “cultura democrática da dúvida” nos seguintes termos:

“Ao contrário de um preconceito muito difundido, 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. Por isso ela é também mais curiosa, mais sensível às coisas que lhe são opostas, insuspeitas e incompatíveis, e tudo isso com a tolerância baseada na certeza última do erro”.⁷⁰

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 metódica, fica afastada a hipótese de uma direção pessimista para o planejamento escolar da educação. O que queremos afirmar é que hoje estamos mais conscientes da iligitimidade da ambiciosa proposta da modernidade, com seus projetos e programas, fracassados, mas que nem por isso deixaram de dar margem ao totalitarismo e ao autoritarismo.

Assim sendo, não se trata de recorrer a uma grande narrativa ou teoria, já elaborada ou por elaborar, com força e posição superior, de vanguarda, epistemologicamente ativa, para superar a crise educacional instalada. A alternativa não consiste em substituir um projeto por outro, melhor. Também não se trata de recuperar o projeto da modernidade, com novos e mais aperfeiçoados instrumentos de análise e reflexão gerados pela pós-modernidade, porque ele não mais justifica, eis que a maioria de nós, nós e nossos antepassados, vivemos, no mundo moderno, o “terrível desafio” de nossa sobrevivência.⁷¹

“Seminário Brasil 500”, organizado pela Rede Globo, divulgado por ela mesma e que propõe aos seus participantes “uma reflexão ambiciosa”, como ambiciosos foram e são os programas da modernidade.

⁷⁰ LATOUR, B. Antídoto à paralisia. *Folha de São Paulo*. São Paulo, edição de 17/05/1998. Cadernos Mais! p.3. “O sociólogo alemão Ulrich Beck renova o debate sobre as políticas da modernidade”, referindo-se ao livro BECK, Ulrich. *The reinvention of politics – rethinking modernity in the Global Social Order*, Polity Press, Londres, 1997 (original alemão de 1993).

⁷¹ De forma livre de nossa parte, Lyotard (1993) diz o seguinte: a modernidade nos ensinou a desejar a extensão das liberdades políticas, das ciências, das artes e das técnicas e nos ensinou, também, a legitimizar esse desejo porque esse progresso, dizia, deveria emancipar a humanidade do despotismo, da ignorância, da barbárie e da miséria. Esse progresso prossegue hoje sob a designação de desenvolvimento, mas nos é

Se devemos nos posicionar por uma desconfiança, por uma dúvida metódica frente à apresentação de projeto geral, amplo, com pretensões de ser único para toda a sociedade e para a educação, a fonte de nossa realização não se encontra nem nas metanarrativas nem nas grandes teorias, que nos oprimem e nos enganam, mas, sim, nas nossas teorizações, nos nossos argumentos e no nosso raciocínio sobre as questões e problemas mais próximos, mais localizados e mais específicos. Assim, não iremos, como diz Silva (1995), julgar os projetos neoliberais em razão de um Estado último desejável, estabelecido pela modernidade, mas, sim, “continuamente” subvertendo-os e contestando-os em seus efeitos de poder onde quer que se encontrem. A inexistência de fundamentos últimos não significa o fim da ação política, mas a sua ampliação (Silva, 1995).⁷²

Outra questão importante da dimensão política do planejamento remete-nos 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. Nesse sentido, segundo Palma (1994), na América Latina as Ciências Sociais “tem caminhado no sentido de revalorizar o que é local”. E, continua esse autor, é no local 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 oferece 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

impossível legitimá-lo através da promessa de uma emancipação da humanidade, pois essa promessa não foi cumprida. O perjúrio não foi devido ao esquecimento da promessa; é o próprio desenvolvimento que impede de a cumprir. O analfabetismo (no ler e escrever, no conhecimento do funcionamento da sociedade e no manejo das máquinas complexas), o empobrecimento dos povos do Sul e do Terceiro Mundo, o desemprego, o despotismo da opinião, a lei de que é bom o que é ‘performativo’- isto não é devido à falta de desenvolvimento, mas ao desenvolvimento. A promessa de emancipação era recordada, exposta pelos grandes intelectuais, essa categoria que teve origem nas Luzes, guardiã dos ideais e da república. CF LYOTARD, J-F (1993b). *O pós-moderno explicado às crianças*, p. 114-5. E completa Lyotard: “O desenvolvimento não tem um fim, mas tem um limite, o da esperança de vida no Sol. A explosão prevista desta estrela é o único desafio que se coloca de forma objectiva ao desenvolvimento”. CF. LYOTARD, J-F. (1997). *O inumano*, p. 14.

⁷² SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.260.

totalizante”, tida como a “realmente válida e verdadeira”;⁷³ portanto, privilegiar o local em sentido estrito.

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”.⁷⁴ Abertas e sensíveis e, não, subordinadas epistemologicamente. Diante desse quadro, portanto, é importante recorrer à política como prática que pode articular e canalizar as contradições e conflitos que surgem em cada localidade/região.

Dada a posição “anti-finalística”, o pensamento pós-moderno rejeita, de acordo com Palma (1994), “a interpretação dos eventos particulares somente quando significam uma articulação funcional nos processos macro de longo prazo. Permitem, assim, o desenvolvimento de modos de perceber e pensar a especificidade das séries de fenômenos que se desenvolvem nos níveis micro do tecido social”.⁷⁵ Nessa concepção de educação, de acordo com Gadotti (1993), destacamos que se trabalha mais “com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Não nega os conteúdos. Pelo contrário, trabalha para uma profunda mudança deles na educação, para torná-los essencialmente significativos para o estudante.” Ainda, passam a ter um significado todo especial “o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão” que se sobrepõem “ao conteúdo, a eficiência, a racionalidade, aos métodos e técnicas, aos instrumentos” da educação moderna. Enfim, “os *objetivos* e não a *finalidade* da educação”.⁷⁶ Tais práticas ligadas ao espaço local, hoje reestabelecidas, são vistas como experiências com conceitos e significados próprios.

⁷³ PALMA, D. O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular. In: GARCIA, Pedro B. et al (1994). *O pêndulo das ideologias – educação popular e o desafio da pós-modernidade*, p.40-1.

⁷⁴ Ibid., p.41.

⁷⁵ PALMA, D. O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular. IN: GARCIA, P. B. (1994). *O pêndulo das ideologias – a educação popular e o desafio da pós-modernidade*, p. 33.

⁷⁶ GADOTTI, M (1993). *História da idéias pedagógicas*, p.312.



De acordo com Silva (1995), nossas teorizações 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”.⁷⁷ 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” e, em decorrência, afastando aqueles ideais irrealizáveis, ou realizáveis contra a maioria em benefício de uma minoria que se aloja no projeto moderno. Portanto, uma posição de resistência, não subordinando a política à epistemologia.

Concebidas as linhas gerais da “cultura democrática da dúvida” e da ampliação da ação política na direção do local, como fica a utopia que sempre inspirou os educadores? Todos nós já tivemos nossa utopia, já sonhamos com um mundo novo, com um homem novo, com uma sociedade diferente. A utopia era o grande sonho dos educadores. Ela era inspiradora. Hoje, reconhecemos que essa utopia era pura abstração, não tem mais sentido, e tal qual se apresentava acabou em fracasso. Descobrimos que as coisas não mudam com a apresentação de novos valores, quando estes se colocam num mundo mais amplo, mais teológico, sem correspondência com o cotidiano. Conceber a utopia de forma fraca não significa estar favorecendo a desigualdade social, mas revendo as formas de ação no planejar a educação.

Tal posicionamento implicará mais modéstia por parte dos intelectuais e dos educadores. Os educadores poderão se sentir mais aliviados, mais limitados, mais vulneráveis, poderão acertar, poderão errar, como todo mundo.⁷⁸

Michael Young (1996), tem uma visão de futuro que pode nos ajudar a equacionar a questão de uma forma não-utópica. Diz ele que

⁷⁷ SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.257.

⁷⁸ SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno, op. cit., p. 257-8.



Embora o mundo se apresente às pessoas de uma forma estruturada e determinante, o simples fato de você poder compreender como ele foi produzido sugere efetivamente que os futuros estão em aberto. Na medida em que os futuros estão em aberto há algo a ser feito. Uma maneira pela qual você pode dar às pessoas o sentido de que os futuros estão em aberto de uma forma não-utópica é começar reconhecendo as condições em que as pessoas se encontram. O que as Ciências Sociais precisam fazer é resistir ao evolucionismo, que sustenta basicamente a extrapolação de tendências atuais para o futuro. Neste caso, se esquece que as tendências atuais são tendências construídas. A ciência social precisa se perguntar quais são as condições para diferentes tipos de futuro. É 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. É um otimismo fundado teoricamente, pois o empirismo não proporciona aquela base. (...) É por isso que é muito importante fazer uma análise do mundo que vivenciamos e ser capaz de ver as condições de sua existência e as condições de outras possibilidades.⁷⁹

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.

Na linha de pensamento de Chaponay (1996), 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".⁸⁰ Na construção da utopia, evitando-se as generalizações talvez possamos compreender melhor as coisas.⁸¹ "Não há, nem pode haver, sistemas de valores aceitos como naturais, pois eles têm de ser alcançados novamente".⁸² Sejam políticos, sejam éticos.

Edgar Morin, indagado se há lugar para a ética no mundo atual, totalmente mercantilizado, responde: "Eu diria que nunca houve tanta carência de valores éticos. São necessidades fundamentais do ser humano. E repare: a ética, há alguns anos, vinha da religião ou dos valores familiares, Isso tudo entrou em

⁷⁹ YOUNG, M. Entrevistada In: LINHARES, C. F. & GARCIA, R. L. (Org.) (1996). *Dilemas de um final de século*, op. cit., p.188.

⁸⁰ CHAPONAY, H. - de. Entrevista In: LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. (Org.) (1996). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*, p.148-9.

⁸¹ Ibid., p.157.

⁸² KRESS, G. Entrevista In: LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. (Org.) (1996). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*, p.168.

crise. É preciso, talvez, reinventá-la a um nível pessoal, o que chamo de auto-ética. Passou a ser tarefa de cada indivíduo”.⁸³

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”.⁸⁴ E o conjunto de valores e de caminhos são os próprios da comunidade local.

Tal utopia, ou seja, nossos sonhos, nossa vida, nossas crenças e convicções de agora, pautando-se nos valores construídos por nós, nós que fazemos nossa história, sem necessidade de verdades que nos possam ser impostas, teria como horizonte utópico a sociedade democrática que conhecemos e na qual vivemos.

E, nessa sociedade, concordando com McLaren (1997), “as educadoras precisam de uma metanarrativa que unifique, sem dominar, e esta é a metanarrativa dos direitos e liberdades (Murphy, 1991).⁸⁵

E, de acordo com Palma (1994), “é muito importante a luta pelos direitos humanos, que é a exigência ao respeito pelo pensar e comportar-se de maneira diferente uma mesma sociedade. Trata-se 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”.⁸⁶

Alguns pontos precisam ser duramente atacados no planejamento escolar: os “arranjos” de poder existentes na vida escolar devem ser questionados e combatidos como “arranjos” mesmo, pois, como afirma Silva (1995), “não existe situação de não-poder, nem tão pouco sua superação dialética”.⁸⁷ Nenhum grande projeto educacional irá resolver essa problemática do cotidiano escolar. Não se

⁸³ ORICCHIO, L.Z. *Egard Morin volta ao país para uma série de palestras*. O Estado de São Paulo. São Paulo, edição de 04/05/98, Caderno 2. p.D3.

⁸⁴ PALMA, D. *Ibid.*, p.42.

⁸⁵ MCLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*, p.48.

⁸⁶ PALMA, D. *Ibid.*, p.37.



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” (...).⁸⁸

Como trabalhar a resistência, na escola pública? Em primeiro lugar, a “cultura da dúvida” diante das grandes idéias, propostas, das grandes narrativas, forçando o respectivo questionamento, para, no mínimo, enfraquecê-las ou, até mesmo, eliminá-las. Não esperar nada do poder, principalmente de seus grandes projetos, pois ele não se importa com a educação da maioria população. Por outro lado, utilizar dos recursos que receber ou, por luta, conseguir. A realização da educação é uma tarefa dos educadores: não haverá melhora na educação por meio da legislação e seu regulamento, pois a escola é uma realidade concreta, localizada. O questionamento visará a desmontagem dos mecanismos dos discursos superiores, das regras preestabelecidas e das práticas educacionais autoritárias. A incorporação do contingente na teoria e prática educativas, tem por objetivo a redução ou eliminação da ordem e das regras que servem como fundamento do sistema.

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).⁸⁹ O questionamento propiciará: a incorporação do contingente, do específico e do histórico das distintas situações escolares; o desmascaramento das idéias e ideais da modernidade; a melhor utilização da multiplicidade e a pluralidade das relações sociais e dos discursos; localização e denúncia do conhecimento e da autoridade no currículo, organizados 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 “saúdável suspeita de todas as formas ocultas de fechamento de fronteiras pelas

⁸⁷ SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.) et al. (1995) *Crítica pós-estruturalista e educação*, p.259.

⁸⁸ SILVA, Juremir Machado da. *Anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*, p.237.

⁸⁹ AZANHA, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola. SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. São Paulo: SEE, 1998. Escola d Cara Nova – Planejamento 1998.p.4-5.



quais subordinamos, excluímos, marginalizamos”,⁹⁰ bem como, o questionamento dos limites do projeto de racionalidade moderna.

Dessa forma parece-nos possível uma revisão significativa daquelas idéias disseminadas nas escolas, a saber: o planejamento e o projeto como processos lógicos, introduzindo-se os saudáveis elementos emocionais, dos problemas locais e o diferente, com sua pluralidade de vozes e discursos; considerar a utopia como o conjunto de valores e caminhos próprios da comunidade.

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 abalando os alicerces da modernidade, ainda não nos proporciona textos e discursos apropriados, sobretudo para a área educacional.

Segundo Maza E. (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 preparado”.⁹¹

Exemplifiquemos. Não temos uma linguagem e um discurso apropriados para essa nova situação. Mas, na linguagem um grande passo pode ser dado não se excluindo, por exemplo, o gênero feminino (aluno/aluna, etc.). 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. 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

⁹⁰ GIROUX, H. (1993). O pós-modernismo e o discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p.64.

⁹¹ MAZA E., G. de la. Abrir a janela para o futuro – cinco reflexões sobre alianças para a educação popular. IN: GARCIA, P. B. (1994). *O pêndulo das ideologias – a educação popular e o desafio da pós-modernidade*, p.10.



como um dever". É Giroux (1996)⁹² 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 lugar de uma perspectiva de um discurso de grandes narrativas que assume em lugar de problematizar as noções específicas de trabalho, progresso e agência".⁹³

Os intelectuais em geral e nós educadores em particular tomamos consciência de que não nos cabe estabelecer planejamentos/planos a longo prazo sedimentados em algumas idéias ou princípios universais, logicamente concatenados, guiados pela Razão e pelo projeto moderno.

Até que a crise da educação se altere, permanecendo toda imposição e autoritarismo do sistema escolar, as escolas estaduais poderão continuar realizando os já referidos dois planejamentos: um, modernista, para as autoridades e o sistema de ensino e, outro, próprio para atender as aspirações da democracia local, introduzindo-se a cultura democrática da dúvida sobre os fundamentos da educação e do planejamento.

A não realização do *planejamento escolar*, segundo o modelo da modernidade, tornou-se muito comum na rede de escolas, tendo em vista que os professores, grosso modo, não assimilaram um procedimento que afrontava o cotidiano das escolas. A esse respeito, em palestra sobre a autonomia escolar, Azanha(1998),⁹⁴ de acordo com o que disseram Berger e Luckmann ("A *construção social da realidade*"), diz "que a integração interna de uma instituição social depende em grande parte do 'conhecimento primário' que os seus membros têm a respeito da própria instituição". E os autores, na interpretação de Azanha, se referem ao 'conhecimento primário' como "as práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional". Para

⁹² GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells, Manuel et al. (1996). *Novas perspectivas críticas em educação*, p.69-70.

⁹³ Ibid., p.71-2.

Azanha (1998), essas idéias são importantes, “porque o projeto pedagógico é (no nosso contexto, o planejamento), no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional”, igualmente aquelas práticas “que permeiam a convivência escolar e comunitária”. E, continua dizendo que, “num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas”. Para alterar as práticas, como resultado de uma “reflexão institucionalmente abrangente”, “não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente ‘ciência dos projetos’ ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico (planejamento) é um exercício de autonomia”.⁹⁵

Em outro contexto, e para fins ligados à SEE e CEE, Azanha (1998)⁹⁶ propõe uma concepção de projeto pedagógico (que ele utiliza no lugar de proposta pedagógica) que bem pode servir aos propósitos da concepção que adotamos assentada na “cultura democrática da dúvida”, por sua simplicidade e realismo. Eis as palavras de Azanha, mencionadas em outro capítulo:

O 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. Azanha. (p. 5)

A partir dessa maneira de pensar o projeto pedagógico da escola será possível trabalhar a “cultura democrática da dúvida”, o local, o específico e o diferente, assim como uma utopia com os valores e caminhos próprios da comunidade.

Em qualquer situação de planejamento e, em especial, no contexto da dimensão política, sobretudo com a adoção da dúvida metódica, torna-se relevante a participação de todos as pessoas envolvidas com a educação escolar

⁹⁴ AZANHA, J. M. P. (1998). *Proposta pedagógica e autonomia da escola*, p.8.

⁹⁵ Ibid., p.8

⁹⁶ AZANHA, J. M. P. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. São Paulo: SE, 1998. Escola de Cara Nova – Planejamento 1998.



da comunidade. Mas essa participação não deve ocorrer como geralmente dela se fala. Senão vejamos, retomando algumas idéias desenvolvidas no capítulo I.

Nesse capítulo, vimos que o *Planejamento participativo* em sentido restrito supõe, em princípio, uma base, de tal modo bem organizada que consiga se autoplanejar. Trata-se de uma modalidade possível, mas de difícil execução em grandes dimensões. De modo geral, é tópico, até mesmo para ser qualitativo e profundo.⁹⁷ Daí, concordando com Demo (1985a), parece-nos viável a adoção do planejamento escolar com estratégias de participação. Trata-se de uma atividade com moldura técnica, mas preocupada, em maior ou menor grau, com “momentos participativos” estratégicos. Este posicionamento diante da problemática do planejamento, parece-nos a forma adequada para encaminhar o planejamento escolar, pois abre possibilidades para democratizar a “cultura escolar”, se não nos é possível, presentemente, promover mudanças radicais no sistema.⁹⁸ Essa a alternativa viável no momento, para “domesticar o poder”, distribuí-lo em seu interior com reflexos na comunidade, enfim, democratizar a escola pública. A introdução pontual da participação, nos momentos significativos, é oportuna e bastante factível. Com a utilização dessas estratégias participativas, não se reduz nem se desfaz a marca eminentemente técnica do plano, mas produz-se o elemento participativo, pelo menos de maneira mais objetiva. Porém, todo cuidado, toda cautela, toda sinceridade em relação à participação é pouco para não se fazer dela uma farsa.⁹⁹

⁹⁷ DEMO, P. Planejamento Participativo...op. cit .In: *Fórum Educacional* (1985a), op. cit., p.9

⁹⁸ Ibid., p.8.

⁹⁹ Ibid., p.16.



CAPÍTULO VI

O DIRETOR E O PLANEJAMENTO ESCOLAR

RECAPITULANDO

No capítulo anterior vimos que o planejamento escolar comporta duas dimensões (política e operacional), que constituem uma mesma realidade, distintas apenas para efeito de dissertação. Este estudo tem por objeto a dimensão política, considerada e analisada sob os impactos das crítica pós-moderna. Nosso objetivo está sendo a adoção de uma atitude diante da crise da educação, motivada pela descrença na proposta ambiciosa da modernidade, atitude essa que privilegia a “cultura democrática da dúvida” no processo de planejamento.

Para tanto, estruturamos 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, procuramos organizar nosso trabalho de tal forma que permitisse a visualização dessa inadequação. Daí os temas apresentados e que denominam os capítulos I, II, III e IV. Em seguida, no capítulo V, caracterizamos o Planejamento Escolar como atividade educativa sitiada pelas críticas pós-modernas e nos posicionamos com a “cultura democrática da dúvida” frente às propostas educacionais modernistas.

Agora, neste último capítulo (VI), analisaremos uma amostra de concepções de Planejamento Escolar (no nível de unidade escolar), expressas por diretores de escola pública estadual, para, a partir delas, apreender as principais concepções sobre essa atividade educacional. Para melhor compreensão, apresentaremos essas concepções sob a forma de categorias, resultantes da classificação progressiva dos elementos das respostas obtidas.

A seguir, analisaremos a natureza dessas ~~dessas~~ concepções, confrontando-as com a dimensão política do planejamento escolar tratada no capítulo anterior e apresentada resumidamente logo mais como referencial de análise.

Assim sendo, numa postura modernista, iniciamos por estabelecer os contornos do instrumento de análise que usaremos (Técnica de Análise de Conteúdo), os referenciais adotados para análise e a análise propriamente dita, esta em duas etapas: 1) categorização das concepções de planejamento escolar e 2) análise destas no contexto da dimensão política do planejamento escolar.

O INSTRUMENTO: TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Na análise das respostas dos diretores da rede de escolas públicas estaduais, usaremos, num procedimento modernista, a técnica de *análise de conteúdo*¹. O objetivo dessa técnica, diz Franco (1984), é "a busca de *sentido* ou dos *sentidos* de um texto".² Diz, ainda, 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".

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".³ Ainda, segundo essa mesma autora, as várias definições (de Holsti, Bardin, Muchielli, Sant'Anna e Stone) apresentam a análise de conteúdo "fundamentalmente como técnica para fazer inferências".⁴ "Produzir inferências é, pois, considerada *la raison d'être* da análise de conteúdo", segundo Franco (1984).⁵ (itálicos no original) Igualmente, para esta autora, "produzir 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".⁶

Na polêmica entre "*conteúdo manifesto*" e "*conteúdo latente*", é com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Isso não descarta a possibilidade de se fazer análise do conteúdo oculto das

¹ Segundo BARDIN, a análise de conteúdo difere da análise documental, principalmente por aquela ter função de "inferência". E dá a seguinte conceituação: "Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação", como por exemplo resumos, indexação, índices. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. p.45.

² FRANCO, M. L. P. B. (1984) *Ensino médio: desafios e reflexões*, p.165.

³ SILVEIRA, M. L. F. (1986). *A educação no pensamento brasileiro contemporâneo – 1955/1979*, p.62.

⁴ Ibid., p.62.

⁵ FRANCO, M. L. P. B. op. cit., p.170.

mensagens e de suas entrelinhas, que podem ser decifrados 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.⁷

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 que categoria é uma noção geral, representando um conjunto ou uma classe de significados". Definidas as categorias, defini-se seus *indicadores*, quer dizer, a forma de reconhecer a presença ou ausência da categoria. Uma lista de indicadores deve acompanhar a clara definição de todas as categorias.⁸

Além de definir as categorias, o pesquisador deve decidir a respeito das *unidades de registro*: a) palavra ou símbolo; b) o tema; c) a personagem; d) o item. Parece mais adequada para a presente pesquisa, a unidade *tema*, que para Franco (1984) "é a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo". Franco (1984) apresenta a seguinte definição de tema: "É uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado) um conjunto delas ou um parágrafo" (no presente estudo, o tema corresponde a concepção de planejamento escolar).⁹

Na relação entre "indicadores" e "tema", Silveira (1986) encontra problemas relativos à questão da objetividade. "...acaba por gerar uma certa confusão entre teorias/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).¹⁰

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 se o que se pretende é captar a riqueza no contexto do *item* como um todo, E, assim, temos duas conseqüências. Em primeiro lugar, "qual a

⁶ Ibid., p.168.

⁷ Ibid., p.169.

⁸ SILVEIRA, M. L. F. op. cit., p.63.

⁹ FRANCO, M. L. P. B. op. cit., p.172.



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".¹¹

Por essas razões sobre análise de conteúdo, 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"¹². 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 tomá-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.¹³

De acordo com Muchielli (1974), citado por Silveira (1986), "(...) a ausência de quantificação deve ser compensada por um outro rigor que não o dos cálculos. (...)". Assim,

"O investigador deve se resguardar de querer comprovar suas hipóteses explícitas ou implícitas, consciente de que ele é influenciado por suas próprias tendências ao 'interrogar' o texto."¹⁴

Assim sendo, segundo Silveira (1986), alguma forma de regra explícita auxiliará o investigador a "manter sua estabilidade e disciplina" e essa regra deve ser encontrada a cada vez, de conformidade com a natureza do objeto de estudo, de modo a dar conta dos aspectos da objetividade.¹⁵

¹⁰ SILVEIRA, M. L. F. op. cit., p. 65.

¹¹ Ibid., p.65.

¹² Ibid., p.65.

¹³ Ibid., p. 65-6.

¹⁴ Ibid., p.66.

¹⁵ Ibid., p.66.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

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 (1984) 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".¹⁶ 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".¹⁷

Entre os caminhos acima apontados, optamos pelo não-apriorístico, pois as categorias *a priori*, no caso em estudo, podem imprimir uma "camisa de força" na fala dos diretores. Adotando o procedimento não-apriorístico, iniciaremos o processo com a descrição do significado atribuído pelos diretores à concepção de planejamento escolar, pelas diferenças que apresentem e pelos indicadores da concepção. Assim, as diversas categorias, representando os diversos "conjuntos ou as classes de significados", irão emergindo das falas analisadas.¹⁸

Nossa análise de conteúdo tomará como unidade o *tema*, a saber, a resposta de diretores de escola pública estadual¹⁹ 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. Toda a coleta de dados foi feita ou orientada por este autor, de tal sorte que as respostas representam o que os diretores realmente pensavam sobre o planejamento escolar

¹⁶ FRANCO, M. L. P. B. op. cit., p.174.

¹⁷ Ibid., p.174

¹⁸ Ibid., p.176-7

naquele momento da resposta, portanto, sem interferência de estudos, consultas ou troca de idéias para expressá-la mediante a resposta dada. Para a coleta 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.

É necessário registrar que se terá em mente analisar o entendimento dos diretores sobre as concepções de planejamento escolar expressas em suas respostas, sem a preocupação de se identificar os problemas de planejamento vivenciados por eles.

No nosso processo de análise, depois de estabelecidas as categorias de concepções de planejamento escolar dos diretores de escola, estas serão confrontadas com aspectos qualitativos do planejamento escolar, objetivando ajuizar as possibilidades do planejamento escolar em sua dimensão política, tendo em vista as críticas do pensamento pós-moderno.

REFERENCIAIS PARA ANÁLISE

NOÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO

Conforme definimos no capítulo anterior, em termos modernistas, podemos dizer que o planejamento escolar é um processo permanente e dinâmico que envolve a elaboração do projeto da escola nas dimensões política e pedagógica.²⁰ A dimensão política se caracteriza pela reflexão sobre valores, idéias, ideais e princípios, constituindo um núcleo capaz de orientar e mobilizar os membros da comunidade escolar no questionamento sobre seus fins.— pode ser denominada projeto político (verdadeira *carta de intenções*), pois é nessa dimensão que se concebe o projeto escolar; é sempre um processo lento, conflituoso e de ajustamento individual e coletivo. Cada escola pode e deve construir seu projeto! E é este projeto que vai, segundo Barroso (1992), definir “a

¹⁹ Os vice-diretores, quando no exercício das funções de direção ou de sua representação, foram incluídos na amostra.

²⁰ A concepção que adotamos sobre o planejamento escolar nas dimensões política e pedagógica, coincide em linhas gerais com a de Barroso, havendo diferença mais de natureza terminológica. CF. BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: BARROSO, J. et al. *Inovação e projecto educativo de escola*, p.28-30.



autonomia real da escola (...)"'. E Barroso (1992) arremata dizendo que é esse "projeto 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 coletiva dos seus membros".²¹

Essa dimensão propiciará os fundamentos legitimadores das atividades educativas. Ou seja, as decisões sobre as atividades educativas decorrerão dessa dimensão política. Essa dimensão é muito ampla e elástica; vai desde diretrizes orientadoras da política educacional vigente até a visão utópica em seu sentido forte. Essa dimensão pode estar oculta, quer dizer, os membros da comunidade escolar não refletem nem discutem as finalidades e objetivos da educação, porque tudo isso já está incorporado, as certezas já estão estabelecidas, há significativa concordância com a política hegemônica; neste contexto à escola cabe realizar os ideais, ideais e princípios já incorporados. É a manutenção do *status quo*.

Já a dimensão pedagógica, ou seja, operacional, estamos denominando projeto pedagógico (que a LDB denomina proposta pedagógica), a qual deve não só resultar mas permanecer continuamente vinculada à dimensão política (o projeto político). Dessa forma, o projeto pedagógico possibilita a implementação do projeto político, ou seja, constitui um meio para a realização do projeto político. É meio e não um fim em si mesmo.

Assim concebidos, o projeto político constitui o processo de planejamento propriamente dito e o projeto pedagógico, o seu produto. Como unidade, constituem o projeto político-pedagógico da escola, resultante do planejamento por ela realizado, e de maneira autônoma. Essas duas dimensões do planejamento escolar deveriam se apresentar integradas, complementares, mas o que acaba ocorrendo é o esquecimento do político, em proveito do operacional. Daí o domínio das técnicas e das metodologias em detrimento, ou seja, sem referência ao conteúdo político. Daí resultar uma concepção de planejamento como conjunto, hierarquia de objetivos, métodos, meios e procedimentos que a escola estabelece, quando planeja.

²¹ BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: BARROSO, J. et al. (1992) *Inovação e projecto educativo de escola*, p.30.



PROCESSO DE PLANEJAMENTO: DIMENSÃO POLÍTICA

Já expusemos que o planejamento escolar, em termos modernistas, apresenta duas dimensões que constituem referenciais e indicadores para serem usados nas análises das categorias de concepções de planejamento escolar dos diretores de escola. Tais referenciais estão agrupados de acordo com as dimensões do planejamento escolar. Foram organizados sob forma resumida a partir do capítulo V – Planejamento Escolar Possível. Constituem o Anexo 1, apresentado a seguir sob forma de esquema.

PLANEJAMENTO ESCOLAR**PROCESSO DE PLANEJAMENTO: DIMENSÃO POLÍTICA**

I - Projeto político (modernista)

II- Incredulidade diante das metanarrativas

- “Cultura democrática da dúvida”
- Desempenho como critério de legitimação

PRODUTO DO PLANEJAMENTO: DIMENSÃO OPERACIONAL

Projeto pedagógico = proposta pedagógica

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS DIRETORES DE ESCOLA

**PARA A QUALIFICAÇÃO APRESENTAREMOS, COMO EXEMPLO, A ANÁLISE
DAS RESPOSTAS DE 50 DIRETORES DA D.E. DE BAURU. NO TEXTO
DEFINITIVO SERÃO 230 RESPOSTAS**

DELEGACIA DE ENSINO DE BAURU

D.E BAURU: CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR

A posição do diretor diante do planejamento escolar será examinada neste capítulo. Dizendo de outra forma, diante das novas condições do planejamento escolar, quais as possibilidades de uma gestão escolar que incorpore as novas idéias? Da análise a ser desenvolvida, mais qualitativa que quantitativa, pretendemos traçar as fronteiras das concepções que os diretores de escola têm ou como se situam diante da problemática do processo do planejamento escolar.

Numa primeira leitura, detalhada e vagarosa, de cada resposta, ficou evidente, na maioria dos casos, o fato do conjunto das respostas revelar que o planejamento é apenas aceito, sem entusiasmo, pois, se não foi enaltecido, também não sofreu restrição. Além da concepção de planejamento escolar, muitas respostas incluíram sua finalidade, condições de realização, dificuldades, etapas, etc.

Das idéias de planejamento encontradas nos depoimentos dos diretores da Delegacia de Ensino de Bauru, constatamos que mais da metade (68%) concebem o planejamento escolar como um conjunto de elementos/ações coordenados, pois planejar significa-lhes “traçar” diretrizes, metas, objetivos ou elaborar um conjunto de atividades para serem realizadas no decorrer do ano letivo (Quadro n.º 1). Nos depoimentos esses termos têm presença significativa, como mostra a Tabela 1. De fato, os termos objetivo(s), diretriz(es), meta(s), prazo e traçar só foram superados quantitativamente pelo termo “planejamento”, confirmando a concepção revelada.

Os seguintes depoimentos ilustram essa concepção de planejamento escolar:

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."*

050. *"Traçar diretrizes."*

070. *"Planejar é prever as atividades que serão realizadas durante o ano, na Unidade Escolar, com a colaboração de todos os segmentos que atuam na mesma."*

080. *"Planejamento significa traçar diretrizes e metas para a U.E. a curto, médio e longo prazo."*

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."*

Na seqüência, segue-se a concepção cujos diretores entendem que o planejamento escolar pressupõe concepções políticas e educacionais(10%), nos seguintes termos:

052. *"Planejamento é um direcionamento envolvendo Objetivos, Metas e Formas de desenvolver o trabalho a ser realizado no ano (...). Pressupõe-se que contenha a política educacional da escola, sua Filosofia, o que nem sempre acontece pela própria dinâmica da escola (...)."*

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."*

Outros depoimentos - alguns poucos - relatam entendimento diferente de planejamento escolar, concebendo-o como um "momento" de reflexão/elaboração (6%) ou de organização do trabalho escolar (4%), dizendo:

045. *"Consiste em uma reflexão, elaboração e previsão do trabalho a ser desenvolvido na Unidade Escolar no decorrer do ano. (...)".*

082. *"É o momento em que se organiza e planeja todo trabalho a ser realizado durante o ano (...)".*

Além de um diretor que apenas lamentou as dificuldades enfrentadas pela escola, dois outros manifestaram-se de forma vaga e sem sentido: *"Procura-se inicialmente organizar, discutir para que o planejamento tenha um andamento satisfatório."* (036)

Das concepções supracitadas, destaca-se como predominante aquela que considera o planejamento escolar como um conjunto de elementos/ações coordenados: "traçar" diretrizes, metas, objetivos ou elaborar um conjunto de atividades para serem realizadas no decorrer do ano letivo. As

respostas não revelam sejam as diretrizes, metas, objetivos e atividades planejadas resultado de uma discussão envolvendo alguma concepção de homem, sociedade, educação, e funções da escola ou qualquer ideal, utopia ou idéia de futuro. Nada revela nesse conjunto de respostas, de forma explícita, existam fundamentos que justificariam as atividades educacionais objeto do planejamento, ou seja, os fundamentos legitimadores de tais atividades que se planeja. Não revela a dimensão política do planejamento, podendo ser considerada, portanto, uma concepção operacional que trabalha, com o produto, a saber, com os objetivos, diretrizes e metas. Se as concepções não indicam pressupostos, pode-se supor, com razoável probabilidade, que tais diretrizes, etc. sejam aquelas propostas pela política educacional que vige na SE, como por exemplo, a redução da evasão e da repetência. Daí resulta também entender-se por planejamento escolar a tarefa de elaboração de um conjunto de atividades a serem realizadas no decorrer do ano letivo, de conformidade com as orientações da SE.

De acordo com o Quadro 2, juntamente com a idéia de planejamento, $\frac{3}{4}$ dos diretores indicaram sua finalidade. Predominaram três grupos de finalidades: nortear/direcionar os trabalhos na escola (16%), planejar o ano letivo (14%) e determinar objetivos e/ou metas (12%), a, ainda, tomada de decisões, obtenção de um resultado eficaz e preparação e desenvolvimento do aluno, estas três com 6%. As demais são inexpressivas. Tais finalidades confirmam a concepção majoritária de planejamento acima analisada, concepção desprovida da dimensão política.

Essas concepções levam-nos a concluir que o planejamento escolar é tido como uma atividade neutra (embora não o seja), pois não revelam nenhuma crítica à educação nem explicitam a que sociedade a escola está servindo. Parece que tudo já está definido, pronto, acabado, exigindo-se apenas que se organizem os meios. Os fins da educação não são objeto de reflexão.

D.E. BAURU - DIMENSÃO POLÍTICA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Em assim sendo, procuraremos compreender a concepção de planejamento escolar da maioria dos diretores escolares frente às questões postas pela dimensão política do planejamento e da incredulidade diante das metanarrativas. Em primeiro lugar, se as concepções predominantes de

planejamento não revelam conteúdo próprio da dimensão política em seu senti forte (futuro, utopia, mudança social, justiça, igualdade, etc.) podemos estar diante de uma descrença no ideário modernista e, conseqüentemente, nas possibilidades do planejamento escolar, enquanto instituição da modernidade. E, se as concepções predominantes se caracterizam mais pela operacionalidade, tem elas tudo para absorver o planejamento escolar como conjunto de atividades destinadas à organização e funcionamento da escola. E o novo dispositivo de legitimação será agora, não as metanarrativas, mas, o critério do desempenho, como vimos no capítulo anterior. E, assim, em não existindo algo com o que “estar de acordo”, a educação perde o seu referencial para o critério do desempenho. Neste novo jogo de linguagem o que está em questão não é a verdade, mas a melhor relação input/output” (desempenho). Como vimos, também, no capítulo anterior, esse novo dispositivo de legitimação impõe “o abandono do discurso humanista-liberal por parte do Estado, do Capital e mesmo da universidade (Barbosa, 1993^a). E, continua Barbosa, sendo o objetivo do desempenho o aumento da eficácia, o importante agora é a questão do erro; o importante não é afirmar a verdade, mas sim localizar o erro para aumentar a eficácia. “Assim, o desempenho, sem relação com a verdade e o justo, acelera o processo de deslegitimação do projeto de realização da universalidade”²².

A concepção de planejamento expressa pelos diretores de escola seria receptiva à orientação atual da SE? Cremos que sim, pois sua orientação caminha nitidamente na direção do critério do desempenho. Senão vejamos. Em termos de planejamento, para a SE “a prática escolar” exige “que *a equipe escolar se reúna para discutir e construir uma proposta pedagógica (...)*”,²³ (itálicos aqui), tendo em vista que a escola deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais, garantindo-lhe o acesso e compreensão do “*produto das culturas nacionais e universais*”²⁴ (itálicos aqui). Está escrito que o aluno pode ter acesso e compreensão do *produto* cultural, não, porém, participação no processo cultural.

²² BARBOSA, W. V. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, J-F (1993b). *O pós-moderno*, p. xii.

²³ SÃO PAULO (Estado) SE. As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola. Escola de Cara Nova – *Planejamento 98*. São Paulo: SE, jan. 1998. p. 2.

Questionar, refletir, pensar em uma cultura e em um mundo diferentes e melhor não cabe nessa visão de planejamento. Não cabem, igualmente, nem a dúvida nem a resistência. Continuemos. Ao fazer especificações para a reflexão da proposta pedagógica, a SE sugere que o ponto de partida, que é fundamental, se inicie com os dados disponíveis de permanência e *desempenho dos alunos*, a saber,²⁵ número de alunos de cada classe, de promovidos na classe/série/disciplina; de alunos evadidos/retidos, de alunos participantes de estudos de recuperação, de alunos promovidos após estudos de recuperação e outros dados de desempenho dos alunos (SARESP ou outros).

De acordo com os dizeres da SEE, “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”. (itálicos aqui)

As mesmas orientações destacam que após a identificação das “necessidades das crianças e dos jovens”, os “educadores podem procurar desenvolver o trabalho de maneira flexível, dentro de um padrão metodológico que mobilize interesses, ative a participação, desafie o pensamento, instale o entusiasmo e a confiança, possibilite acertos, valorize os avanços e melhore a auto-estima”. E, concluindo, a orientação da SE, com essa metodologia, diz o que são diretrizes, nos seguintes termos: “Na verdade, *esses princípios* passam a ser *diretrizes* da atuação do professor, numa busca de tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem.” (itálicos aqui).²⁶ Essas são diretrizes vinculadas aos meios e não às finalidades da educação. Igualmente o são as metas e objetivos. O que se pretende com essas orientações é o encaminhamento de um planejamento desprovido de dimensão política, pela menos daquela que poderia ser diversa aos objetivos da SE. Os fundamentos do planejamento escolar seriam o “estar de acordo com” um conjunto de critérios de desempenho de natureza econômica (leis de mercado, produtividade, racionalidade, competitividade, eficiência, etc.).

²⁴ Ibid., p. 2.

²⁵ SÃO PAULO (Estado). *As mudanças na educação...* op. cit., p. p. 2-3.

²⁶ Ibid., p.3.



Diante do exposto, parece-nos que a concepção de planejamento escolar explicitada pelos diretores de escola, em sua dimensão política não contempla metanarrativas ou qualquer outro ideário modernista legitimadores das atividades educativas. Por outro lado, não será obstáculo à implementação da idéia de planejamento escolar adotada pela SE, que privilegia o desempenho como critério de legitimação do conhecimento e do saber. Como as concepções políticas não são puras, nada impede, e muito pelo contrário, é de se supor que convivem no pensamento escolar, como dispositivos legitimadores, resquícios do projeto da modernidade e critérios de desempenho. Tanto um como outro devem ser submetidos ao questionamento e à dúvida metódica, para o arejamento da dimensão política da escola, como propusemos no capítulo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A SER ELABORADA EM RELAÇÃO AO CONJUNTO DAS RESPOSTAS DO
DIRETORES DE ESCOLA**



BIBLIOGRAFIA
DOCUMENTOS OFICIAIS
LEGISLAÇÃO



BIBLIOGRAFIA

- AZANHA, J. M. P. *Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*. In: CADERNOS DE PESQUISA – n.º 85, maio 1993. São Paulo: FCC, 1993.
- _____. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. SÃO PAULO (Estado). *Secretaria de Estado da Educação*. São Paulo: SE, 1998. Escola de Cara Nova – Planejamento 1998.
- BARROSO, J. et al. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA, 1992.
- CADERNOS DE PESQUISA, n.º 85. São Paulo: Fundação C. Chagas, maio de 1993.
- CARVALHO, H. M. de (1976). *Introdução à teoria do planejamento*. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DALAND, R. T. *Estratégia e estilo do planejamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Lيدador, 1969.
- DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*. Campinas (SP): Papyrus, 1994.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. VIII ENDIPE. Conferências e simpósios. Anais. Florianópolis (SC): NUP/CED/UFSC, 1996.
- FILOSOFIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, Revista. Editada por .GHIRALDELLI JR, Paulo., PRESTES, N. H., Ano I, n 1, Ibitinga (SP): MG Editora, 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.
- FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, edição de 17/05/98. *Cadernos Mais!*
- _____. São Paulo, edição de 04/05/98. Caderno 2.
- FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Capinas (SP): Papyrus, 1994.
- FREITAS, M. C. (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista (SP): USF-IFAN, 1996.



- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, P. B. et al. *O pêndulo das ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: R. Dumará, 1994.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Três estudos em historiografia da Educação*. Ibitinga (SP): Humanidades, 1993.
- _____. Contribuições para as discussões ao projeto de implantação do Curso de Pedagogia na FC, UNESP, Câmpus de Bauru, jan. 1993 (mimeo).
- _____. *A Filosofia da Educação entre os séculos XX e XXI: a virada a favor da narrativa*. Marília: mar./96. Mimeo.
- _____. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora. UFP, 1997.
- GRANDE, M. A. R. de Lima. *Educação escolar: finalidades e objetivos*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1982.
- HARVEY, D. (1993). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 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.
- KANT, I. *Textos seletos* Trad. Raimundo Vier et al. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação: entrevistas*. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político - mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 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.
- LINHARES, C. F., GARCIA, R. L. (Org.) (1996). *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜCK, H. *Planejamento em Orientação Educacional*. 8.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.
- LUCKSI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LYOTARD, J-F. *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.
- MATOS, Olgária C. F. (1993). *A escola de Frankfurt - Luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MANZINI-COVRE, M. de L. *A fala dos homens*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATUS, C. *Política, planejamento & governo*. Brasília: IPEA, 1993. v.2.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEIRELLES, H. L. *Direito Administrativo Brasileiro*. 22.ed. São Paulo: Malheiros, 1997.
- MENEZES, J. G. de C. et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- 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.
- NÉBIAS, C. M. *O ciclo básico e a democratização do ensino*. São Paulo. Tese de Doutorado. ECA/USP.



- ORICCHIO, Luiz. Egard Morin volta ao país para uma série de palestras. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, edição de 04/05/1998, Caderno 2.
- PALMA FILHO, J. C. *Educação pública: tendências e desafios*. São Paulo: CERED, 1990.
- 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.
- PERRONE-MOISÉS, L. Pensamento alterou rumos da crítica e da teoria. *Folha de São Paulo*. São Paulo: edição de 03/12/95. Cadernos Mais! p. 5.
- PERSPECTIVA (São Paulo em). *Crise do Estado e do planejamento*. SEADE (São Paulo) , v.20, n.º 4, out./dez. 1991.
- PINTO, F. C. F., FELDMAN, M., SILVA, R. C. *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1997.
- 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.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. INEP. Brasília, v.74, n.º 177, mai./ago., 1993.
- RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- QUÉRCIA, O. (Governador). *Mensagem anual à Assembléia Legislativa*. São Paulo: 1997.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1988.
- 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.
- 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, Juremir M. da. *Anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*. Porto Alegre (RS): Sulina, 1996.
- 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.
- SILVA JÚNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez/A. associados, 1990.
- 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.
- VALE, J. M. F. do O diretor de escola em situação de conflito. In: *CADERNOS CEDES*. 3ª reimpressão. 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.
- VEIGA-NETO, A. J. da (org.) et al. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- ZIZEK, Slavoj. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, 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., p. 6.
- _____. *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 das 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 das 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

SÃO PAULO (ESTADO)

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 45.159-A, de 19 ago. 1965* - Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal (SP).

_____ *Decreto n.º 47.404, 19 dez. 1966* – 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, 29 jan. 1976.* 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 nº 10.623, 26 out. 1977* – Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (RCEE).

_____ *Decreto n.º 11.625, 23 mai. 1978* – Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau (RCEE).

_____ *Decreto n.º 21.833, 28 dez. 1983.* Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.

_____ *Decreto n.º 33.235, 6 mai. 1991.* Cria o Núcleo de Gestão Estratégica.

- _____ *Decreto n.º 34.035, 22 out. 1991.* "Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional 'Escola-Padrão'
- _____ *Decreto n.º 39.902, 1º jan. 1995.* Extingue as Divisões Regionais de Ensino.
- _____ *Decreto n.º 40.473, 21 nov. 1995.* Reorganiza o ensino público estadual.
- _____ *Decreto n.º 40.510, 4 dez. 1995.* Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.

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.
- _____ *Parecer n.º 674/95, 8 nov. 1995.* DOE de 11 nov. 1995.
- _____ *Parecer CEE n.º 67/98, aprovado em 18 mar. 1998.* Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.
- _____ *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.* Normas sobre planejamento.
- _____ *Resolução SE n.º 13, 17 jan. 1984.* Fixa normas atinentes ao 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



ANEXO 1

DIMENSÕES DO P. ESCOLAR

Tendo por fundamento o capítulo V – A cultura da dúvida no Planejamento Escolar, elaboramos uma síntese do planejamento escolar em suas dimensões política e operacional que servirá como ponto de referência, para a leitura e análise das respostas de diretores de escola da rede pública estadual, objeto desta tese.

As categorias constituem dois grupos, correspondentes ao planejamento escolar: um, como processo, inclui a dimensão política de acordo com o projeto da modernidade, bem como a incredulidade diante das metanarrativas (“cultura democrática da dúvida” e o desempenho como critério de legitimação) e, outro grupo, corresponde, como produto, à dimensão operacional (projeto pedagógico). Para cada dimensão e suas subdivisões apresentamos algumas caracterizações que serão levadas em conta na análise a ser efetuada.

PLANEJAMENTO ESCOLAR

PROCESSO DE PLANEJAMENTO: DIMENSÃO POLÍTICA

I- Projeto político (modernista)

- Compreende os fundamentos legitimadores das atividades escolares, ou seja, as “metanarrativas” (metadiscursos, grandes idéias, ideais, utopias, etc.) do projeto pedagógico da escola.
- São fundacionais, pois “dão à história, à sociedade, à natureza e às relações humanas um significado último e não problemático” (Giroux, 1993, p.52)
- Representam tentativas de ordenação, classificação, controle e organização do fluxo e complexidade do mundo e da vida social (Silva, 1995).
- Constitui o mundo onde se encontram as razões das atividades educativas estar “de acordo com”. É o mundo das idéias a realizar (Lyotard). Fundamento de projeto de uma idéia a realizar-se



- Pode comportar por exemplo:
 - Idéias (de homem, de mundo, de sociedade, de educação, de escola etc.);
 - Ideais (emancipação, de justiça, de igualdade, solidariedade etc.);
 - Utopias (socialismo, liberalismo, democracia etc.);
 - Valores (bem, mal, verdade, belo etc.);
 - Intencionalidades (um mundo melhor etc.);
 - Teorias (marxista, psicanalista, piagetiana, rogeriana etc.);
 - Diretrizes de Governo, educacionais, de ensino etc.

II - Incredulidade diante das metanarrativas [grandes explicações]

- Incredulidade diante das metanarrativas (Lyotard)
 - O projeto moderno da realização da universalidade foi liquidado (Auschwitz, tecnociência capitalista, etc.)
 - As metanarrativas “parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade” (Silva, 1994, p.31-2)
 - As metanarrativas são fontes de autoritarismo e totalitarismo: têm justificado que grupos conservem outros sob pressão.
- A ciência, enferma, não tem condições de propor solução para o que está acontecendo (Kiziltan in Silva, 1993, p.208).
- Enfraquecimento da teoria, da “visão do teórico” (Rorty) e da utopia (Ghiraldelli, 1997, p. 11 e Seg.).

a) - “Cultura democrática da dúvida”

- O projeto moderno estará sob suspeita permanente.
- Igualmente, todas as grandes propostas/explicações e seus programas/projetos.
- As teorias não nos possibilitam a melhor explicação: deixar de olhar (como atitude) o mundo com “o olho de Deus” (Ghiraldelli).
- Metodologicamente:
 - Não se trata de recuperar o projeto da modernidade ou de um situação/estado último desejável.
 - Não se trata de recorrer à ou elaborar outra grande narrativa ou teoria, epistemologicamente superior.
- Subverter e contestar os efeitos de poder de projetos modernistas.
- Numa posição de resistência, privilegiar o micro em detrimento do macro:
 - a ação política se fará na direção do local e não do global.

a) - “Cultura democrática da dúvida”

- revalorizar o que é local em sentido estrito (e não como manifestação particular de proposta geral, universal, “válida e verdadeira”).
- privilegiar as propostas locais, específicas que partem de pessoas concretas e não de propostas globais ou modelos teóricos;
- Privilegiar o significado (e não o conteúdo), a intersubjetividade e a pluralidade (e não a igualdade e a unidade); portanto, o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a auto-gestão. Privilegiar as vozes e as narrativas.
- em decorrência, não privilegiar o conteúdo como tal, a eficiência, a racionalidade, métodos e técnicas, os instrumentos
- Considerar a utopia em seu sentido fraco (relação tênue com a teoria), revendo as formas de ação no planejar a educação. Considerá-la “como um futuro aberto que reconhece as condições em que as pessoas se encontram e suas possibilidades”.
- Atacar os arranjos de poder onde quer que se encontrem.
- Como trabalhar a resistência?
 - através da “cultura democrática da dúvida”.
 - não esperar nada do poder, principalmente de seus grandes projetos; utilizar os recursos recebidos ou obtidos por luta;
 - ter claro que a legislação e seu regulamento não resolvem os problemas da educação; porém, abrem brechas para o questionamento.
 - questionar os mecanismos dos discursos superiores, das regras preestabelecidas e das práticas educacionais autoritárias.
 - reivindicar a autonomia da escola na elaboração e execução de seu planejamento.
 - elaborar textos e discursos apropriados para uma cultura democrática da dúvida.
- Segundo Giroux, as escolas deveriam 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 futuro de forma contingente em lugar de uma perspectiva de um discurso de grandes narrativas que assume em lugar de problematizar as noções específicas de trabalho, processo e agência” (In: Castells, 1996, p.69-70).

**b) - O desempenho como critério de
legitimação**

- Conseqüência do colapso da era moderna, ou seja, a falta de fundamentação, de legitimação do conhecimento, do estar "de acordo com".
- Desempenho como critério de legitimação, cujo objetivo é aumentar a eficácia: o importante não é afirmar a verdade, mas localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia. O desempenho é critério tecnológico, sem relação com a verdade e o justo.
- A desempenho implica um certo nível de terror (Lyotard); as pessoas devem ser operacionais ou desaparecem. (Lyotard: "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" (citado por Kiziltan in Silva, T. T. da, 1993, p. 229).
- O que está em jogo não é a verdade, mas o desempenho (relação input/output)

PRODUTO DO PLANEJAMENTO: DIMENSÃO OPERACIONAL

Projeto Pedagógico [Proposta Pedagógica]

- Viabilização das tomadas de decisão havidas na dimensão política.
 - Constitui uma metodologia
 - Instrumento de planejamento a longo prazo
 - Planos operacionais (médio e curto prazo)

ANEXO 2

“O que é planejamento escolar?”

Respostas de 230 diretores de escola pública estadual

1986-88

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

001. "No meu ponto de vista o planejamento é a parte mais importante dos trabalhos realizado na Escola." V, CB/4.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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 individuo." D, CB/8.
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.
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.
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.



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.
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 deve ser revisto durante o período em que estamos desenvolvendo as atividades e se necessário podemos auterá-lo." V, CB/4.
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, CB/8.
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.
017. "É o ato de organizar as ações, que serão colocadas, isto é, detalhadas nos planos de ensino." D.
018. "É um perfil do trabalho a ser desenvolvido durante um período determinado, previamente analisado e elaborado." D.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.



- 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.
- 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.
- 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 possíveis revisões. Todo planejamento deverá passar por momentos de avaliação." D.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 036."Procura-se inicialmente organizar, discutir para que o planejamento tenha um andamento satisfatório." D, CB/4.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 041."Planejar é direcionar todas as atividades na unidade escolar."D, nc.



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.
043. "Ter um ou alguns objetivos. Traçar metas e desenvolver ações. para alcançar os objetivos." D, CB/4 e 5/8.
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.
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.
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.
047. "É o momento de busca dos caminhos pedagógicos e administrativos. É o achar o rumo da escola." D, nc.
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.
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 estabeleci/ de metas e objetivos. Daí, o como fazer, o que fazer, quem coordenará serão formalm/e estabelecidos no Plano Escolar." D, CB/4.
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.
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, 2G
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.
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.
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.
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 tralhados, efetivamente, no início(do ano)" D, CB/4.
056. "Feito o diagnóstico da clientela escolar, eslaboramos 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 atingimos os objetivos propostos que podem variar entre curto, médio e longo prazo." D, CB/4.



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.
058. "Traçar diretrizes." V, nc.
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.
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.
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.
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.
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, 2G.
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.
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.
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.
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, 2G
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, 2G.
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, 2G.
070. "Planejar é prever as atividade que serão realizadas durante o ano, na Unidade Escolar, com a colaboração de todos os segmentos que atuem na mesma." D, CB/4.
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.

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, 2G.
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
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, 2G.
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.
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.
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.
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.
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.
080. "Planejamento significa traçar diretrizes e metas para a U.E. a curto, médio e longo prazo." V, CB/4.
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, 2G.
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.
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, 2GG.
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.
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.
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.



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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.



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.
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.
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.
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.
104. "Planejar significa elaborar metas a serem desenvolvidas durante o ano letivo respeitando o desenvolvimento do educando." D, CB/4.
105. "Planejar é traçar objetivos essenciais para que, a partir da realidade escolar, possamos desenvolver o processo ensin-aprendizagem." D, nc.
106. "É toda ação sequenciada por uma diagnose dasituação a ser trabalhada onde se traçara as metas, objetivos para se alcanár o fim desejado. Todo planejamento deve ser flexível." D, nc.
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.
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.
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.
110. "É um trabalho articulado que visa desenvolver todas as atividades no âmbito da U.E." D, CB/4 e 5/8.
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.
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.
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.



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.
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.
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.
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.
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.
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.
120. "Planejamento é uma necessidade que precisa ser repensada. Precisamos de mais parâmetros e posições para conduzirmos bem os trabalhos." V, CB/4.
121. "Elaborar todo o processo em que a escola desenvolverá suas atividades para o ano em questão." V, CB/4.
122. "No planejamento deve ser elaborado a Organização da Escola para o corrente ano letivo, visando a criança e seu crescimento." D, CB/4.
123. "É a elaboração organizada das atividades da escola visando o desenvolvimento integral da criança." D, CB/4 e 5/8.
124. "A organização da escola para o corrente ano visando a criança e seu desenvolvimento." D, CB/4.
125. "Planejar suas ações de acordo com a realidade do aluno, atingindo os objetivos propostos." D, CB/4.
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.
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.
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 todos terem conhecimento do mesmo p/q. possa ser cumprido dentro dos prazos previstos." D, nc.
129. "É um momento de reflexão pedagógica onde participam especialistas, professores, funcionários e pais da UE." D, CB/4.
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.
131. "Planejar a escola em seu nível, de acordo com os objetivos desejados." D, 5/8.



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 alvo-aluno) para que as ações seja um verdadeiro trabalho pedagógico." V, CB/4.
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 2G.
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 2G.
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 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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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 fazemos um planejamento de como atingi-los, o "planejamento é o nosso guia". D, nc.
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.



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 ser 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 2G.
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."
146. "Planejamento é tudo que projetamos dentro de uma Unidade Escolar, para que seja realizado durante o ano." D, nc.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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 2G.
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.
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 2G.
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.



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.
159. "Planejamento e 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.
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 2G.
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 chegamos a uma consciência mais ampla e crítica do mundo." V, CB/4.
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 atingí-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.
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.
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/
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.
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.
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.
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.
169. "Planejar o que a escola vai desenvolver durante o ano, tanto na parte administrativa quanto na pedagógica, para que eu com clareza possa atingir seus objetivos." D, CB/4.
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.
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.

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.
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.
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.
175. "Planejamento: elaboração da proposta pedagógica para a U.E." D, nc.
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.
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 a participar, junto com a equipe escolar, do levantamento dos problemas e selecionar as prioridades para o ano letivo." D, nc.
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.
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.
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.

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.
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.
183. "Elaboração da proposta pedagógica." D, nc.
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.
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.
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.
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.
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 traçamos 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.
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.
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.
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.
192. "Elaboração da proposta pedagógica da escola". D, nc.
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.
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 conseqüentemente melhoria da qualidade do ensino." D, CB/4.

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 – elaborar junto com a direção a proposta pedagógica da escola – leitura e análise das propostas educacionais." nc, nc.
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.
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.
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.
199. "Visto que ninguém pode realizar um trabalho sem um objetivo a atingir, para isso será necessário planejar. Planejamento escolar é planejar tudo aquilo que 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.
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.
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 processos 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.
202. "Planejamentos 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.
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.
204. "Em anexo = "Planejando o Planejamento". [Trata-se de calendário de reuniões de atividades]. D, nc.



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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
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.

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.
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.
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.
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.
217. "É a priorização dos objetivos a serem alcançados e o estabelecimento das ações necessárias para que se alcance estes objetivos." D, nc.
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 reformularem-se e adaptarem-se para que o planejamento seja bem sucedido ou, se necessário, redirecionado." D, CB/4.
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.
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.
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.
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.
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.

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.
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.
226. "Planejar é direcionar as ações que serão exercidas no correr de um ano letivo." D, CB/4.
227. "Planejamento é um plano no qual traçamos as metas e objetivos que se busca num determinado período". V, nc.
228. "O planejamento é um meio para se programar as ações, mas também é um momento de pesquisa e reflexão". D, nc.
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.
230. "É planejar (organizar) as atividades da EU sob todos os aspectos (pedagógico, físico, sócio-econômico, ...)." V, nc.

ANEXO 3

"O que é planejamento escolar?"

Resposta de 50 diretores da D. Ensino de Bauru
Set./96

Legenda = Anexo 2

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.
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.
036. "Procura-se inicialmente organizar, discutir para que o planejamento tenha um andamento satisfatório." D, CB/4.
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.
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.
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.
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.
041. "Planejar é direcionar todas as atividades na unidade escolar." D, nc.
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.
043. "Ter um ou alguns objetivos. Traçar metas e desenvolver ações. para alcançar os objetivos." D, CB/4 e 5/8.
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.
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.
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.
047. "É o momento de busca dos caminhos pedagógicos e administrativos. É o achar o rumo da escola." D, nc.
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.



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 estabelecer de metas e objetivos. Daí, o como fazer, o que fazer, quem coordenará serão formalmente estabelecidos no Plano Escolar." D, CB/4.
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.
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, 2G.
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.
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.
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.
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.
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.
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.
058. "Traçar diretrizes." V, nc.
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.
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.
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.
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.
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 EEPSP C. Cabral - Se a UNESP quiser aceitamos toda e qualquer colaboração efetiva." D, 5/8, 2G.



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.
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.
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.
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, 2G.
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, 2G.
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, 2G.
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.
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.
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, 2G.
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
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, 2G.
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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 080."Planejamento significa traçar diretrizes e metas para a U.E. a curto, médio e longo prazo." V, CB/4.
- 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, 2G.
- 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.
- 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, 2GG.

ANEXO 4

"O que é planejamento escolar?"

Conceituação – D. E. de Bauru

Set./96

Legenda = Anexo 2

Planejamento Escolar é

Conjunto de diretrizes e metas (Planejar é traçar...)

- 034."Elaborar diretrizes e traçar metas a curto, médio e longo prazo de acordo com a realidade da UE. (...) - D, nc.
- 035."Conjunto de elementos (objetivo, idéias, metas), que irão nortear os trabalhos a nível de U.E. (...). V, CB/4.
- 043."Ter um ou alguns objetivos. Traçar metas e desenvolver ações. para alcançar os objetivos." D, CB/4 e 5/8.
- 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.
- 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, 2G.
- 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. (...) 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.
- 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. (...). D, nc.
- 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. (...). D, CB/4.
- 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. (...) D, CB/4.
- 057."É o momento de traçar diretrizes para um determinado período (...). D, nc.
- 058."Traçar diretrizes." V, nc.
- 060."É traçar metas dentro da U.E, a curto, médio e longo prazo. (...)D, nc.
- 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 (...)." D, nc.
- 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. (...). D, CB/4, 5/8.
- 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.
- 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 (...). V, CB/4, 2G.
- 068."É a elaboração de diretrizes que norteiam as ações na unidade escolar, definindo metas para os objetivos propostos. (...). D, 5/8, 2G.
- 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. (...). D, 5/8, 2G.



- 071."É traçar os objetivos, metas, proposta educacional, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo da Unidade Escolar, (...). D, CB/4.
- 072."Planejamento é o suporte dos trabalhos pedagógicos e administrativos da U.E. Ele permite que haja organização em todos os segmentos da escola. (...). É necessário que estejamos sempre refletindo, repensando objetivos e metas e adequando-o à nossa realidade. V, 5/8, 2G.
- 076."(...) É a hora em que se estabelecem as diretrizes que irão nortear o processo educacional para aquele ano que se inicia, é portanto o momento de reflexão da (...). Temos que traçar nossos objetivos de acordo com nossa realidade." V, CB/4.
- 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 (...). D, nc.
- 080."Planejamento significa traçar diretrizes e metas para a U.E. a curto, médio e longo prazo." V, CB/4.
- 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, 2G.

Conjunto de atividades (Elaborar...)

- 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.
- 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.
- 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.
- 041."Planejar é direcionar todas as atividades na unidade escolar." D, nc.
- 042."O planejamento escolar é o que vai direcionar todas as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. (...) D, CB/4.
- 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.
- 070."Planejar é prever as atividade que serão realizadas durante o ano, na Unidade Escolar, com a colaboração de todos os segmentos que atuem na mesma." D, CB/4.
- 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 (...). D, nc
- 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, 2G.
- 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.

Pressupõe concepções políticas e educacionais

- 052."Planejamento é um direcionamento envolvendo Objetivos, Metas e Formas de desenvolver o trabalho a ser realizado no ano (...). Pressupõe-se que contenha a política educacional da escola, sua Filosofia, o que nem sempre acontece pela própria dinâmica da escola (...) D, nc.
- 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.
- 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 (...) procedimento o trabalho corre o risco de não (...) atingir os objetivos (...). D, n/c.
- 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. (...)D, CB/4.



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.

É momento de Reflexão elaboração

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 (...)." D, 5/8.

045. "Consiste em uma reflexão, elaboração e previsão do trabalho a ser desenvolvido na Unidade Escolar no decorrer do ano. (...)" V, nc.

049. "Momento de reflexão, com avaliação e proposta. (...) para estabeleci/ de metas e objetivos. Daí, o como fazer, o que fazer, quem coordenará serão formalm/e estabelecidos no Plano Escolar." D, CB/4.

Momento de organização do trabalho escolar

078. "É o momento de reflexão conjunta sobre o trabalho que deverá ser desenvolvido na U.E. durante o próximo ano letivo. (...)" D, nc.

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.

083. "Um momento de reflexão e organização do trabalho da Unidade Escolar. D, CB/4, 5/8, 2GG.

Avaliação e replanejamento

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.

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

Sem sentido ou vago

036. "Procura-se inicialmente organizar, discutir para que o planejamento tenha um andamento satisfatório." D, CB/4.

047. "É o momento de busca dos caminhos pedagógicos e administrativos. É o achar o rumo da escola." D, nc.

Lamentação diante das dificuldades

063. "A vontade é muita, o compromisso também. [Aponta Inconvenientes do SISTEMA e INTERNO e a falta de compromisso dos professores]. D, 5/8, 2G.



ANEXO 5

“O que é planejamento escolar?”

Finalidades – D. E. de Bauru

Set./96

Legenda = Anexo 2

Nortear/direcionar os trabalhos na escola

035. "Conjunto de elementos (...) que irão nortear os trabalhos a nível de U.E., (...) e elaborar os critérios destes trabalhos pedagógicos." V, CB/4.
048. "(...) que irão, no decorrer do ano letivo nortear os trabalhos da U.E." V, nc.
050. "(...) direcionarão o trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Unidade Escolar." D, CB/4.
055. "Traçar diretrizes que norteiem o trabalho na Escola a curto, médio e longo prazo. (...) D, CB/4.
065. "(...) com a função de direcionar todo o trabalho da U.E., durante o (...) um ano. D, CB/4.
068. "(...) que norteiam as ações na unidade escolar (...) D, 5/8, 2G.
071. "(...) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo da EU. (...) D, CB/4.
072. "(...) Ele permite que haja organização em todos os segmentos da escola. (...) V, 5/8, 2G.

Planejar o ano letivo

046. "(...) vamos discutir em grupo, e planejar para o Ano Letivo (...)." D, nc.
052. "(...) de desenvolver o trabalho a ser realizado no ano pela Direção [etc] D, nc.
057. "(...) após a avaliação anual fazer adequações para o ano seguinte." D, nc.
076. "(...) irão nortear o processo educacional para aquele ano que se inicia (...) V, CB/4.
078. "(...) trabalho que deverá ser desenvolvido na U.E. durante o próximo ano letivo. D, nc.
081. "(...) vão nortear todo trabalho a ser realizado na Escola durante o ano letivo." D, 5/8, 2G.
082. "(...) organiza e planeja todo trabalho a ser realizado durante o ano e também todos os objetivos a serem atingidos." V, CB/4.

Determinar objetivos e/ou metas para serem alcançados

037. "(...) para se traçar as diretrizes para o ano letivo, elaborar a proposta educacional [e outras atividades como avaliação...]. D, 5/8.
039. "(...) determinar Objetivos para serem alcançados e quais os problemas que virão em decorrência do tempo letivo." D, CB/4.
044. "(...) traçar (...) novas formas de alcançar os objetivos que a Escola pretenda atingir." D, CB/4.
049. "(...) para estabeleci/ de metas e objetivos. D, CB/4.
066. "(...) apresentando metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazos. D, Supletivo 5/8.
069. "(...) traçando diretrizes, elaborando metas, dentro das reais possibilidades (...) D, 5/8, 2G.

Tomada de decisões

047. "(...) É o achar o rumo da escola." D, nc.
077. "(...) A partir do planejamento que deveríamos tomar nossas decisões." D, CB/4.
079. "(...) que venham possibilitar a escola exercer realmente o seu papel formador." D, nc.

Preparação e desenvolvimento do aluno

038. "(...) visando a preparação do aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades e o exercício da cidadania." D, 5/8.
061. "(...) pretende atingir tendo o educando como meta principal. (...) D, nc.
073. "(...) sempre objetivando o aumento de conhecimentos do alunado (...) D, nc



QUADROS

QUADRO 1

“O que é planejamento escolar?”

Diretores (230) por Delegacia de Ensino, por município

1986-88

DELEGACIAS DE ENSINO	MUNICÍPIOS	DIRETORES/VICE PARTICIPANTES	
		N.º	ÉPOCA
Lençóis Paulista [001-033]	Lençóis Pta, Agudos, Borebi, Pederneiras, Macatuba [05]	33	Ago. 96
Bauru [34 A 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 Rio Pardo [198-230]	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?”

Delegacia de Ensino de Bauru

Set./96

Conceituações

Conceituações sobre planejamento escolar		N.º	%
Planejamento Escolar	é conjunto de diretrizes e metas (Traçar...)	24	48,0
	é conjunto de atividades (Elaborar...)	10	20,0
	pressupõe concepções políticas e educacionais	5	10,0
	é momento de reflexão/elaboração	3	6,0
	é momento de organização do trabalho escolar	3	6,0
	é avaliação e replanejamento	2	4,0
	(Sem sentido ou vago)	2	4,0
	(Lamentação diante das dificuldades)	1	2,0
	Totais	50	100,0

Finalidades

Finalidades do planejamento escolar		N.º	%
Planejamento Escolar	Planejar o ano letivo	7	14,0
	Nortear/direcionar os trabalhos na escola	8	12,0
	Determinar objetivos e/ou metas	6	12,0
	Tomada de decisões	3	6,0
	Preparação e desenvolvimento do aluno	3	6,0
	Obtenção de um resultado eficaz	3	6,0
	Integrar recursos diversos	2	4,0
	Praticar o projeto político-pedagógico	1	2,0
	Explicitar valores e concepções educacionais	1	2,0
	Melhorar a Qualidade do ensino	1	2,0
	Solucionar problemas detectados	1	2,0
	Para adequações dos resultados 1	1	2,0
	Nada consta 13	13	26,0
	Totais	50	100,0

APÊNDICE 1
PLANEJAMENTO ESCOLAR
REGULAMENTADO

Restabelecendo o Planejamento
Governo Fleury (1991-1994)



RESTABELECENDO O PLANEJAMENTO GOVERNO FLEURY (1991 - 1994)

Como tema de campanha eleitoral, Luiz Antônio Fleury Filho elegeu como prioritária a questão educacional. Como Governador “começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública e a qualidade do ensino oferecido à sociedade”. Por Decreto cria o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria de Estado da Educação (SE), com a incumbência de apresentar projetos de reforma administrativa da Pasta e do ensino da rede pública estadual. O documento resultante denominou-se “Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo”¹ (Programa de Reforma).

Nesse Programa, o Projeto Educacional Escola-Padrão² passou a ser seu projeto nuclear, a ponto de ser confundido, mesmo na rede de escolas, com o próprio Programa. Para este estudo, pelo menos três questões conceituais abordadas no Programa são essenciais à compreensão do Planejamento Escolar proposto: a função da escola, a escola-padrão e a questão da autonomia escolar, que serão abordadas em seguida, nos seus aspectos essenciais.

Função da escola

Esse Programa considera como função da escola a “preparação para uma nova cidadania”, propiciando ao aluno “o domínio de competências” que permitam a sua plena participação, enquanto cidadão, “nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna”. A educação escolar assim concebida deve dar-se em três dimensões diferentes: a cultural, a política e a da formação para o trabalho. Para tal, ela deve ser “dinâmica e moderna” e “afastar-se do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino”³

¹ 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 22/20/91, foi publicado pela *Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP*. 17 p.

² 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.

³ *Ibid.*, p.2.



*Projeto Educacional Escola-padrão*⁴

Segundo o Núcleo de Gestão Estratégica, o Projeto Educacional Escola-padrão 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”.⁵

A política educacional que fundamentou esse Projeto tinha por “fio condutor” a preocupação em encontrar alternativas globais comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública estadual. Almejava reverter os problemas de natureza estrutural que vêm limitando o desempenho da Escola Pública. Para tanto, elaborou-se um projeto com os seguintes fundamentos: reflexão sobre a estrutura organizacional da escola, com ênfase no conceito de autonomia da unidade escolar; os limites e as condições organizacionais para gestão de uma unidade com maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa, ao lado do necessário *fortalecimento das funções do planejamento* (grifamos), controle e avaliação dos serviços prestados pela escola.⁶

A ênfase no fortalecimento do planejamento, conforme consta do texto em exame, se fez necessária para a nova administração, pois, como vimos, nos governos democráticos anteriores, o planejamento, como elemento próprio da administração, passou a ter importância secundária, pois era tido como uma “técnica” típica herdada do Governo Militar.

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

⁴ “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 (Estado) SE. *Plano Diretor das Escolas-Padrão*. 1995. Guia para Elaboração. São Paulo: SE, 1995.

⁵ Ibid., p.3.

⁶ Governo (Estado). SE. *Caderno 1*, “Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo”. 1991. p.2.



assegurasse a dignidade mínima requerida por seu papel (melhoria na utilização dos recursos disponíveis).

Toda essa transformação, continua o documento Núcleo de Gestão Estratégica, já citado, exigiria uma nova forma de organização e administração. Nesse aspecto, a função do Conselho de Escola deveria ser verdadeiramente deliberativa, democratizando as decisões do envolvimento e da participação comunitária. Sem o efetivo comprometimento de todos: direção, professores, funcionários, pais e alunos, não haveria êxito no empreendimento desejado.

Para isso, o Estado deveria colocar à disposição da Escola recursos pedagógicos, humanos, financeiros e materiais condizentes com tal realidade. 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.

Neste estudo, a avaliação do Projeto Educacional Escola Padrão não será objeto de apreciação; através dele o que pretendemos é apresentar a nova concepção oficial de planejamento.

Como já 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.⁷

A autonomia da escola

De acordo com o Programa de Reforma⁸, a concepção de escola no Projeto Escola-Padrão coloca como uma de suas questões nucleares o de sua autonomia, como forma de superar a organização dicotômica administrativo “versus” pedagógico, mediante uma organização administrativa que pratique o espírito crítico e democrático de gestão”.

Segundo esse documento, o grau e limites da autonomia a ser 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

⁷ A mudança de rumo na Política Educacional processou-se através do Decreto nº 40.510, de 04/12/95, que revogou a regulamentação do Projeto Educacional Escola Padrão, dentre eles o Decreto nº 34.035, de 22/10/91.

⁸ SÃO PAULO (Estado). SE. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. São Paulo: SE/IMESP, 1991 (Apresentação do Secretário da Educação, Fernando Morais, data de 22/10/91).p.4 e 5.

Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. A autonomia administrativa da escola corresponderá uma nova relação entre esta e os órgãos regionais e centrais da Educação, fundada na racionalização e no aparelhamento da SE para que ela possa exercer suas funções de assessoria, de suporte técnico-pedagógico, com eficiência para auxiliar o processo de planejamento das unidades escolares.⁹

Como responsabilidades que continuarão nas mãos do Estado constam do Programa: conteúdo mínimo, duração mínima em horas, critérios de avaliação global dos resultados do ensino, decisões sobre a rede física, gastos gerais de investimento na Educação e, ainda, ações que estabeleçam claramente os objetivos educacionais essenciais a serem atingidos pelos alunos ao final de cada ano letivo e o de cada nível de ensino.

Reconhece-se, também, que não existirá autonomia pedagógica sem autonomia financeira, cabendo à SE descentralizar a gestão dos recursos financeiros. Assim, como suporte ao processo de autonomia, propõe-se a criação de instrumentos gerenciais que permitam maior flexibilidade na condução da escola: a Caixa de Custeio e o Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores.

São previstas pelo Programa de Reforma outras medidas que incidem sobre cargos, funções, módulos, revisão da legislação e da regulamentação vigente (Leis, Decretos, Resoluções), que normatizam a atividade escolar.

O Programa considera que a maior autonomia da escola será conquistada através do Plano Diretor de cada escola, o qual refletirá a programação de seu trabalho, de seus projetos pedagógicos e das metas e resultados que se espera alcançar.

Essa síntese da concepção de autonomia escolar contida no Programa de Reforma, coloca em evidência, como assinala Machado¹⁰, o tratamento da autonomia escolar como uma questão técnica que depende, "para

⁹ Ibid., p.4-5.

¹⁰ MACHADO, Lourdes M. *Teatralização do Poder: o público e o publicitário na Reforma de Ensino Paulista*. Tese de Doutorado (UNESP, Marília, 1996). 167p. p. 141-42.



sua implementação, de medidas administrativas, ou quando muito políticas, a serem desencadeadas pela cúpula do sistema". Continuando, diz a autora 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(...)".

Essa autonomia, 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 mais como uma estratégia de descentralização-administrativa que vem sendo chamada de desconcentração" (Machado, 1991, p. 142).

Com tais abordagens conceituais, compreende-se porque o referido Projeto dá significativa ênfase no processo de planejamento: é a intervenção do Estado no processo educacional, de forma consciente e planejada, inclusive para "estabelecer" a autonomia escolar.

Processo de planejamento

Com o Projeto Educacional "Escola Padrão", a regulamentação do Plano Escolar, datado de 1977 (artigos 92 a 94 do RCEE), embora mantidos, foram, no dizer da Secretaria Estadual de Educação, "reinterpretados", inclusive referindo-se ao **Plano Escolar** como **Plano Diretor**: Plano Escolar, nos dispositivos regimentais; Plano Diretor, na documentação produzida para a implantação do Projeto Escola-Padrão.

Para viabilizar a Reforma, a administração da SE lança mão do planejamento escolar, dando-lhe a importância que havia perdido nas administrações anteriores, a partir de 1983. 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.¹¹

Nessa perspectiva, o processo de planejamento torna-se fundamental e passa a ocupar lugar de destaque na estrutura organizacional da

¹¹ SÃO PAULO (Estado). SE. Programa de Reforma ..., op. cit., p.5.



Escola Padrão. Dele resultará o Plano Diretor entendido como o Plano que “consolida o programa anual de trabalho da escola em todas as suas dimensões”.

Em documento básico, suporte do Projeto Educacional Escola Padrão, o planejamento é conceituado em sua dimensão operacional, com o que exclui a sua dimensão política. Assim, adota-se uma conceituação com ênfase na forma de operacionalização da escola, 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”.¹² (Grifamos)

O planejamento é considerado, nos termos do Projeto, um processo fundamental para uma organização autônoma: planejar significa pensar na ação de forma a evitar a improvisação.¹³

O que o Projeto pretende “não é um mero rearranjo formal da escola, mas uma nova qualidade em todo o processo ali vivido”. Para tanto, o processo de planejamento deve considerar alguns aspectos, expostos no Guia para elaboração do Plano Direto, a saber:¹⁴

- 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;
- a identidade ou caráter único de cada escola;
- plano de curso enquanto tradução da proposta educacional para determinada clientela;
- a importância da organização interna de cada escola, a partir de uma constituição de equipes que considere a divisão de trabalho presente hoje na própria organização didática dos cursos;

¹² Ibid., p.5.

¹³ SÃO PAULO (Estado) SE. *Plano Diretor das Escolas-Padrão*. 1995. Guia para Elaboração. São Paulo: SE, 1995. p.15.

¹⁴ Ibid., p.15-16.

- a existência de recursos para promover a interação da ação dos educadores, através das horas de trabalho pedagógico e de coordenação.

Embora haja recomendação para a escola levar em conta, na reflexão sobre a proposta pedagógica, os seus valores e suas concepções de homem, educação e sociedade, na implementação do planejamento, os esquemas e roteiros para serem utilizados na elaboração do Plano Diretor, colocam essa reflexão em segundo plano ou a ignoram.

A Escola Padrão deveria constituir-se, portanto, em uma **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 deve a escola ter, é-lhe concedida “na determinação de quais são os recursos” e a “melhor forma de utilizá-los”.

Em síntese, a escola deve estruturar-se para a gestão de recursos financeiros e estabelecer rotinas e fluxos de serviços onde, efetivamente, as decisões **sobre o que e como fazer** sejam tomadas pela escola. Dentro dessa abordagem operacional, destacam-se da conceituação dois fatores importantes para o planejamento que se pretende e que se constituem em 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).¹⁵

De acordo com essas “Orientações”, o processo de planejamento tem, ainda, por função a criação de uma linguagem comum e a sistematização do

¹⁵ Ibid., p.5-8. Ver “Orientações para o processo de implantação do projeto Escola-Padrão (Versão para discussão) Outubro/1992”. SÃO PAULO (Estado). SE. Out./1992. p. 6.



trabalho; ele deve ser utilizado como instrumento de orientação das atividades a serem desenvolvidas no sistema de ensino.¹⁶

Outro documento, o “Plano Diretor das Escolas Padrão”,¹⁷ contém igualmente orientações para o processo de planejamento e constitui um Guia para a elaboração do Plano Diretor. As explicações que se seguem fundamentam-se nesse documento.

Orientações para o processo de planejamento

A primeira recomendação coloca a equipe de direção como condutora do processo de planejamento. E outra não poderia ser a visão de planejamento, pois este está caracterizado, nessa Reforma, como processo de intervenção como revela a farta regulamentação do processo. À equipe de direção cabe o estudo dos documentos relativos à Reforma do ensino.¹⁸

Essa equipe, “com a participação de outros elementos”, é quem prepara e organiza o processo de planejamento, prevendo temários e etapas de trabalho; é quem cria condições para garantir reflexão “sobre os valores e as concepções de educação”. Aqui há, inclusive, a recomendação para “ver” a Proposta Educacional da CENP/SE, 1992. Para esta preparação, a equipe de direção recebe uma série de indicações.¹⁹

Em seguida, recomenda-se que os professores e os coordenadores, tomando como referência a proposta educacional já explicitada, focalizem o plano de curso, em suas condições de funcionamento em seus vários aspectos, objetivando chegar a uma geral descritiva do curso. As orientações se especificam até o nível de plano de ensino e de séries.²⁰ Daí ser “indispensável o estudo das

¹⁶ Orientações, *ibid.*, p.6.

¹⁷ SÃO PAULO (Estado). SE. *Plano Diretor das Escolas Padrão*, versões de fev. e out. de 1992. São Paulo: SE/CENP, 1992.

¹⁸ 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.

¹⁹ SÃO PAULO (Estado). SE. *Plano Diretor das Escolas Padrão*, versões de fev. e out. de 1992. São Paulo: SE/CENP, 1992. p.5

²⁰ *Ibid.*, op. cit., p.6-9.



Propostas Curriculares da Secretaria pois as mesmas traduzem objetivos dos cursos no vários campos do conhecimento". Essas decisões gerais sobre a proposta pedagógica referem-se a diversos aspectos da organização curricular e do trabalho educativo na escola.²¹

Pelo teor dos textos, julga-se que, sob a coordenação da equipe de direção, a equipe escolar, como um todo, conseguirá fazer surgir dos vários planos de curso os resultados (metas) mediatos e imediatos, coerentes com a proposta educacional da escola. Dos vários planos de curso devem sair, também, as necessidades quanto aos recursos para viabilizar os resultados, bem como ações a serem coordenadas diretamente pela equipe de direção, em continuidade ao processo de organização da escola.

Ajudada por coordenadores, a equipe de direção vai coordenando e assessorando o processo de avaliação dos cursos, de elaboração dos Planos de Curso e de Ensino. Do confronto das visões de mundo no ambiente escolar, a equipe de direção deverá registrar suas observações para: "identificar as ações que se fazem necessárias ao aprimoramento do trabalho das várias equipes; orientar o plano de trabalho dos coordenadores e elaborar seu plano de coordenação, acompanhamento geral da escola."²²

Dos Planos de Curso saem os resultados - Metas imediatas e mediatas, coerentes com a proposta educacional da escola. Saem, também, as necessidades quanto aos recursos para viabilizar os resultados das ações em continuidade ao processo de organização da escola.²³

A síntese que apresentamos já é suficiente para se concluir que, contrariamente ao que consta dos discursos, a festejada e necessária participação no processo educacional, não está consagrada nas "orientações" sobre o planejamento na escola padrão. Verifica-se que todo o processo está centrado na equipe de direção. E esta, sem dúvida, dará a direção à elaboração do Plano Diretor. Desta forma se confirma que, por meio do planejamento, o Estado realiza sua intervenção na educação.

²¹ SÃO PAULO (Estado) SE. *Plano diretor das Escolas-Padrão - 1995*. Guia para elaboração. p.22.

²² *Ibid.*, op. cit., p.9-10.

²³ *Ibid.*, p.24.



Fases do processo de planejamento

Essas mesmas orientações dizem que o planejamento dentro de um processo global de gerenciamento envolve, pelos 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 com vistas à consecução das metas;
- 4) análise dos problemas e resultados obtidos através de um instrumento de acompanhamento e controle que poderá alterar as definições ou análises das fases 2 e 3.

Por sua característica de revisão permanente, o planejamento constitui-se em um processo, do ponto de vista da unidade que o elabora e o executa.²⁴

Crítica ao processo de planejamento

As orientações básicas para o processo de planejamento estão consubstanciadas em uma dezena de documentos que devem ser estudados pela direção da escola, colocada na condição de condutora do processo de planejamento, pois “essa equipe é que primeiro deve explicitar valores e concepções educacionais, bem como dizer “quais os pontos críticos que se identificam em cada curso e no funcionamento geral da escola e, em grandes linhas, o que se considera possível alcançar no próximo ano”.

Essa orientação centraliza o processo de planejamento na equipe de direção. Esta por definição integra uma *hierarquia de autoridade* e, neste sentido, está impedida de alterar a *estrutura de poder* da organização escolar. Como autoridade especializada, pode utilizar sua *competência efetiva* para *facilitar*, coordenar e realizar o processo de planejamento ao invés de dirigir e controlar a ação dentro da organização, conforme as “orientações” superiores sugerem.²⁵

²⁴ Orientações, *ibid.*, p.6-7.

²⁵ VALE, J. M. F. do O diretor de escola em situação de conflito. In: *Cadernos CEDES*. 3.reimpressão. São Paulo: Cortez, 1985. p.45



Um outro conflito vivenciado pela direção refere-se a tensões possíveis entre a *função administrativa* e *função técnica*. O conflito existe porque os valores *burocráticos* diferem, sem dúvida, dos valores *profissionais*. A direção, situada no centro desse conflito, deva estar ciente de que a organização que dirige é muito especial, onde os elementos fundamentais são humanos e, não, econômicos que a Secretaria Estadual de Educação vem acentuando.²⁶

Se a direção permanecer presa à dimensão burocrática, certamente, acentuar-se-á sua distância em relação ao corpo docente, dificultando o planejamento escolar e, por conseguinte, a realização dos objetivos maiores da escola.

Dada a existência desses conflitos, além da falta de autonomia financeiras e econômica, a orientação para o processo de planejamento poderá direcioná-lo na direção de um planejamento burocratizado, como, na nossa percepção, foi o que, de modo geral, realmente ocorreu.

Elaboração do Plano Diretor

O Plano Escolar, com a denominação de Plano Diretor, passou a ser entendido como o documento que:²⁷,

dará maior ênfase à autonomia da escola e ao planejamento como processo coletivo, evolutivo e permanente de reflexão. A escola deve ser vista como núcleo de ensino, capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los.

Nesta nova concepção de Plano Escolar é fundamental a participação da comunidade externa e interna, contribuindo e avaliando o processo de transformação em curso. Igualmente cresce em importância a participação da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola no processo de planejamento.

O Plano Diretor (novo nome do Plano Escolar) continua sendo coordenado pela direção da escola (como previsto no art. 93 do RCEE), porém,

²⁶ VALE, *ibid.*, p.46.

²⁷ Esses textos são a “essência das reflexões desenvolvidas pelos grupos de trabalho do Núcleo de Gestão Estratégica”. In: São Paulo (Governo/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.

com ênfase na participação mais efetiva das comunidades interna e externas, de acordo as orientações do decreto instituidor da Escola Padrão.²⁸

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.

A primeira reinterpretação do Plano Escolar, foi sintetizada em documento datado de fevereiro de 1992²⁹, pelo qual o Plano Diretor passou a representar "a programação anual do trabalho da escola em todas as suas dimensões", que "explicita 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 da utilização dos recursos". Do Plano Diretor decorrerá o Compromisso de Gestão entre a Unidade Escolar e os órgãos da Secretaria da Educação, "tendo em vista a definição clara das responsabilidades e acordos recíprocos". A previsão de um Sistema de Indicadores, decorrentes do Plano Diretor (p. 30 supracitada), para fins de avaliação, não foi colocado em prática, pela tecnicidade e complexidade que comporta e a conseqüente falta de condições.

Diante do exposto, verifica-se que o planejamento foi concebido como processo "coletivo, evolutivo e permanente de reflexão", com inclusão das instituições auxiliares da escola.

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." (p. 12). "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." (p.16) Assim, "**a parte essencial da proposta educacional é a proposta curricular** que a Escola pretende desenvolver". (p.17) (grifamos) O segundo elemento importante,

²⁸ Governo (Estado). SE. *Caderno 1*, "Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo". 1991. p.29.



nessa reinterpretação do planejamento escolar, são os **projetos** que visem 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. Em 1992 foram 300 as escolas que integraram o projeto Escola-Padrão.

A "reinterpretação teve um segundo momento.³⁰ 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" (p. 2).

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 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.

Sob estas novas orientações foram elaboradas as propostas educacionais dos Planos Diretores das 1300 escolas estaduais que, no ano de 1993, integravam a rede de Escolas Padrão.

Componentes do Plano Diretor

No "Guia para elaboração" do "Plano Diretor das Escolas Padrão", de outubro de 1992 a 1995, "são apresentados os itens que deverão constar do Plano Diretor entendido o plano como documento que sintetiza o processo de

²⁹ SÃO PAULO (Estado). SE. *Plano Diretor das Escolas Padrão*. Guia para elaboração, versões de fev. de 1992. São Paulo: SE/CENP, 1992. p.5-6.

³⁰ Idem: versão para discussão. Outubro de 1992 (SÃO PAULO:1992). Neste "Guia" recomenda-se a utilização da "A proposta educacional - Subsídios para a elaboração do Plano Diretor"



planejamento”.³¹ Cada componente foi, além de caracterizado, explicado através de suas partes constitutivas. Sinteticamente, são os seguintes.

1. Identificação da escola

2. Proposta educacional

“A Proposta Educacional é a “peça central” do Plano Diretor. (...) Ela é o compromisso de construção de uma nova realidade tido como possível pela comunidade escolar; deve fluir, portanto, de uma determinada concepção de ser humano, de mundo e de sociedade.”³²

- 2.1 - Diretrizes

Apresentar as diretrizes da proposta educacional em termos de valores fundamentais a serem observados, das formas de apresentação da relação escola/sociedade e das relações internas que nela ocorrem.

- 2.2 - Plano de Curso(s)

- 2.2.1 - Objetivos do Curso

- 2.2.2 - Avaliação diagnóstica do Curso³³

- 2.2.3 - Metas a curto, médio e longo prazos

- 2.2.4 - Proposta pedagógica para o curso³⁴

- A) Diretrizes gerais

- B) Planos de Ensino por componente curricular

- C) Organização do Trabalho Pedagógico

- D) Uso do prédio e equipamentos

- E) Distribuição dos funcionários

- F) Formas de capacitação em serviço

3. Plano de coordenação, acompanhamento e avaliação da escola pela direção

Registramos que no Guia de 1992 são definidos sete anexos e, no de 1995, nove anexos.

³¹ Ibid., op. cit. p. 11-3.

³² SÃO PAULO (Estado) SE. CENP. *Escola e proposta educacional: currículo e avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1992. 55p. (Argumento). p. 7.

³³ Esse tema comporta três subdivisões, cf. Plano Diretor da Escola Padrão - Guia para elaboração. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, fev. 1992. p. 11-12.



Avaliação dos Planos Diretores

Quanto à avaliação do Plano Diretor pelas Delegacias de Ensino, as orientações constam de dois documentos³⁵: 1) Guia para acompanhamento e análise dos Planos Diretores das Escolas Padrão. São Paulo: SE, dez. 92. 14 p. 2) Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola Padrão. O que segue foi extraído dessas propostas, de um modo geral em forma de síntese.

Roteiro de trabalho

O roteiro de trabalho que foi proposto o foi como *sugestão* de instrumento para consolidação das informações, observações, análises e interpretações da Equipe de supervisores, acerca de cada Plano Diretor. Esse roteiro comporta itens e subitens especificando o que deveria ser levado em conta na avaliação. É claro que o roteiro sugerido acabou sendo o procedimento tido como correto e, como tal, utilizado.

Naturalmente, para garantir que o trabalho fosse realizado, porque planejamento escolar vem se caracterizando como processo de intervenção, consta, logo na primeira página do documento que *"todas essas informações poderão ser solicitadas, na medida da necessidade dos órgãos centrais da SEE"*.³⁶ (Grifamos)

Naturalmente, para fins de controle, "uma cópia do Plano Diretor melhor pontuado deveria ser encaminhado à SE".

Com base nos níveis alcançados pelos planos locais, a DE definiria a alocação dos recursos sob sua responsabilidade, podendo obter recursos complementares junto às Coordenadorias de Ensino da SEE, segundo critérios e procedimentos fixados pelo roteiro.³⁷

³⁴ Os itens A, B e C comportam subdivisões, cf Plano Diretor da Escola Padrão - Guia para elaboração. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, out. 1992. p. 12-13.

³⁵ a) 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.

³⁶ Na sequência o Roteiro, ocupando quatro folhas, descreve os passos para essa primeira fase da aplicação da escala (fazemos alguns destaques para evidenciar a tecnicidade do procedimento: **"registrar no campo...; deverá ser reproduzida...; a soma dos pontos...; nas linhas da coluna...; em cada linha...; nos campos indicados...; o critério 8...).**

³⁷ Todo Plano Diretor terá direito a recursos/alunos em importâncias em dólar médio projetado/utilizado pela Administração Pública Paulista e o número de alunos matriculados:- US\$1,50 - para os Planos Diretores aprovados e homologados, independentemente de pontos que alcance; US\$2,50 - para os que alcançarem 70% do plano melhor pontuado; US\$3,50 - para os que alcançarem 90% do plano melhor pontuado.



Com base na análise e avaliação conjunta dos Planos, a Equipe de Supervisores definirá uma estratégia de acompanhamento, explicitando o seu Plano de Trabalho face às conclusões da análise e avaliação dos Planos Diretores.

A modalidade de avaliação adotada, a ser realizada em exíguo espaço de tempo e sem que a Supervisão de Ensino tenha condições satisfatórias para esse trabalho, provavelmente privilegiará os aspectos formais e quantitativos.

