

2ª Parte

O PLANEJAMENTO COMO MÉTODOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

I

Re-significando a Prática do Planejamento

Qual o sentido do planejar? Por que um sujeito/grupo vai se envolver com este tipo de atividade? Constatamos aquela ambigüidade nos educadores: ao mesmo tempo em que aceitam a importância do planejamento, têm também sérias desconfianças; concordam com a idéia geral de planejamento (quem não concorda?), mas estão marcados pela experiência de elaboração de planos burocráticos, formais, controladores. Se o professor não vê objetivo em planejar, com certeza não irá se envolver significativamente nesta atividade; pode até fazer para 'inglês ver'...

Para estabelecer um referencial de comunicação, esboçemos inicialmente um conceito: planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada e agir** de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal.

De que pressuposto — normalmente implícito — parte-se quando se planeja?

- Planejar ajuda a concretizar aquilo que se almeja (relação Teoria-Prática);
- Aquele algo que planejamos é possível acontecer; podemos, em certa medida, interferir na realidade.

Re-significar o planejamento para o sujeito implica resgatar sua *necessidade e possibilidade*, em dois níveis: um mais geral e outro específico da atividade de planejar.

NECESSIDADE	Mudança	Querer mudar a realidade; estar vivo, em movimento. Ponto de partida para todo processo de planejamento
	Planejar	Sentir que precisa de mediação simbólica para alcançar o que deseja
POSSIBILIDADE	Mudança	Acreditar na possibilidade de mudança (em geral e daquela determinada realidade); esperança; abertura
	Planejar	Ver condições de poder antecipar e realizar a ação

— Quadro: Tarefas implicadas na re-significação do Planejamento—²³

Planejar, então, remete a: ① querer mudar algo; ② acreditar na possibilidade de mudança da realidade; ③ perceber a *necessidade* da mediação teórico-metodológica; ④ vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação.²⁴ Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como *necessário* (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e *possível* (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável).

1-NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO

1.1.Pressuposto Fundamental do Planejar: Necessidade de Mudar

O fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da **necessidade de mudança**. É claro que se *tudo vai bem, se nada há para se modificar na escola*, para quê introduzir este tal de 'plano'? É incrível, mas muitos professores parecem tão satisfeitos — ou alienados... — com suas práticas que não sentem necessidade nem de aperfeiçoamento. Talvez, se questionados sobre a escola, até tenham o que dizer; ou não, de medo que dizendo alguma coisa possa *sobrar* alguma tarefa para eles... Todo o trabalho da ideologia dominante vai no sentido de anestesiar a percepção das contradições e a conseqüente necessidade mudança. O ponto de partida é uma pergunta básica: há algo em nossa prática que precisa ser modificado, transformado, aperfeiçoado? Se não há, não se precisa de projeto. A ausência de falta, a inapetência (física e/ou intelectual), a ausência de desejo é sinal de estagnação, e, portanto, de morte.

23. Os quadros ou esquemas utilizados têm por objetivo ajudar na compreensão; todavia, correm sempre o risco de serem simplificadores ou mesmo maniqueístas. Portanto, recomendamos o abandono deles depois de uma primeira leitura, ou um movimento de desmontagem e remontagem em novas bases.

24. De certa forma, podemos relacionar estes aspectos com os conceitos de *potência* (caráter ativo: capacidade de intervir, de modificar condicionamentos) e de *potencialidade* (caráter passivo: capacidade de ser modificado).

O que constatamos com frequência é que há uma descrença anterior e mais profunda, qual seja, não com o planejamento enquanto tal, mas com a própria educação... (e, em alguns casos, no limite, com a própria existência: morte do significado do planejamento *em si*, isolado da re-significação de *estar no mundo* e de na morte do autêntico trabalho pedagógico devido a:

- Fatores exteriores: a falta de condições e de liberdade, a cobrança formal e autoritária do cumprimento do programa, etc.;
- Fatores interiores: o professor que se entregou, que abriu mão de lutar, de resistir contra as pressões equivocadas.²⁵

Não há processo, técnica ou instrumento de planejamento que faça milagre. O que existem são caminhos, mais ou menos adequados. De qualquer forma, o **fundamento primeiro** de qualquer processo de planejamento está num nível **mínimo** (considerando que a realidade é sempre contraditória e processual), pessoal e coletivo, de compromisso (desejo, ética, responsabilidade) e competência (capacidade de resolver problemas).

A questão do planejamento é desafiadora, pois projetar é para o humano, e não poucas vezes estamos reduzidos em nossa humanidade, estamos desanimados, descrentes, cansados. Também no meio educacional — entre professores, membros de equipes de coordenação, direção, mantenedores, pais, funcionários, alunos —, estão presentes forças de **vida** e de **morte**. Chegamos a nos sentir com ausência de desejo: quem quer a escola? quem acredita na escola como caminho de construção de uma sociedade mais justa? Escola para quê? Simplesmente como meio de subsistência?

O que dá vida a uma escola? Seria o planejamento? Não podemos ter esta ilusão. São as pessoas, os sujeitos que historicamente assumem a construção de uma prática transformadora. Antes de mais nada, precisamos de uma 'matéria-prima' fundamental: as pessoas, que buscam, sonham, pensam, interrogam, desejam. Numa concepção libertadora, **sujeitos, projeto e organização** devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas, construtoras e destinatárias da libertação.

Não vivemos sem desejo. Precisamos nos aproximar, precisamos somar as forças — ainda que diminutas — dos que desejam, dos que estão vivos e querem lutar pela vida... Por outro lado, como dizia D. Helder: "o número de pessoas que querem o bem é muito maior do que a gente imagina".

Existem várias formas de suicídio [*Eros* (princípio de ação, desejo, disposição vital) x *Thánatos* (impulso de morte, destruição) cf. Freud, 1856-1939]: uma delas é nos metermos no trabalho feito loucos e não pararmos para pensar. Outra é ficarmos sempre reclamando: dá uma sensação de que estamos fazendo alguma coisa. Aliás, para o sistema é muito bom, é uma forma de se manter pois a queixa funciona "como lubrificante da máquina inibitória do pensamento", já que "este lamento impotente confirma e reproduz um lugar de dependência" (Fernández,

25. Na linguagem popular, estes dois fatores corresponderiam, respectivamente, a 'morte matada' e 'morte morrida'.

1994: 107), e ainda dá a aparência de ser democrático; tal atitude é absolutamente ineficaz quando não se tiram conseqüências concretas de organização e ação. Estas evasivas, no entanto, podem configurar um ciclo vicioso, pois o que dá energia para a ação é a visualização de algo a ser realizado, um objetivo, uma finalidade; ao não estabelecê-la, vamos tendo menos disposição ainda, e assim sucessivamente. Romper este círculo necrófilo implica investir num primeiro momento, acreditar, estar marcado pelo desejo de mudar, pela busca de melhoria, pelo compromisso com a transformação. A questão essencial, portanto, a ser colocada é:

**O planejamento só tem sentido se o sujeito
coloca-se numa perspectiva de mudança**

Se o 'bicho homem' funcionasse apenas na base do racional, provavelmente todos os seus problemas já estivessem resolvidos. Acontece que além de racionais somos afetivos, éticos, estéticos, lúdicos, físicos, espirituais, sociais, econômicos, culturais, políticos. Temos um conjunto muito maior de necessidades do que simplesmente as intelectuais. Não queremos dizer, evidentemente, que essas últimas não sejam importantes; apesar dos limites da razão, é por ela que temos possibilidade de ação e interação, até porque ela está, mais ou menos acentuadamente, presente nas demais necessidades. Mas reduzir o homem a ela, é perder de vista o homem concreto. As idéias sozinhas, não resolvem. Por isto, não podemos nos iludir achando que a força de um plano está nas 'idéias sofisticadas'. No processo de caminhada da comunidade, há muito mais coisa em jogo.

Para o professor não-comprometido, não há proposta de plano que seja boa; considerar que o simples fato do professor preencher um formulário *bem elaborado* será garantia de um bom trabalho, é uma ilusão!

Este pressuposto — a percepção da necessidade de mudança — é da maior importância, pois quem está 'morto', quem não está querendo nada com nada, quem não quer mudar, obviamente não sente necessidade de planejar. Num tal contexto, este indivíduo precisa é de ajuda para se resgatar enquanto ser humano.

Numa prática reiterativa ou imitativa, o projeto, a finalidade ou plano preexiste de modo acabado à sua realização (cf. Vázquez, 1977: 257), cabendo ao sujeito apenas sua colocação em prática. Neste caso, a consciência não só torna-se supérflua, como acaba sendo considerada um obstáculo pelos dirigentes, que desejam apenas a reprodução desprovida de entendimento.

Com efeito, se o que vai ocorrer em sala é mera **reprodução**, se o que se faz em aula é cabalmente determinado de fora (coordenação, direção, delegacia de ensino, vestibular, pais, alunos, colegas, livro didático), de que adianta planejar? A existência de conteúdos preestabelecidos, que 'têm que ser dados', nega a idéia do autêntico planejamento. Se, ao contrário, a aula, o curso corresponde a um desejo de intervenção, a um projeto de **investigação**, o professor terá interesse em acompanhar, em prever os passos, querendo que dê certo, e se não der, vai querer saber o porquê, pois está envolvido.

Coloca-se aqui uma possível situação de prostituição do magistério: planejamos porque outros nos pedem/obrigam, mas não acreditamos naquilo... Nos

vendemos barato; preferimos cumprir rituais formais a enfrentar conflitos... O professor deveria se recusar a formalizar planos, enquanto não estivesse convencido. Onde está a formação para a autonomia? (a começar por ele mesmo!).

— O Educador como Sujeito de Transformação

Para resgatar o lugar do planejamento na prática escolar, há um elemento fulcral que é o professor se colocar como **sujeito** do processo educativo. Quem age por condicionamento, não carece de planejamento, pois alguém já planejou por ele; seres alienados 'não precisam' planejar! Muito sinteticamente, podemos dizer que o indivíduo está na condição de sujeito de transformação²⁶ quanto a uma prática, quando em relação a ela há um **querer** (estar resolvido a fazer alguma coisa) e um **poder** (capacidade de realizar algo).

⊗ **Querer**

⇕ ⇨ **Fazer**

⊗ **Poder**

O querer é a dimensão relativa às necessidades, ao desejo (*eros*: vivo desejo, amor), à paixão (*pathos*: sofrer, suportar, deixar-se levar por), às emoções, à afetividade, aos valores assimilados. Já os gregos antigos (Hesíodo e Parmênides) sugeriam que o amor é a força que move as coisas e as conduz e as mantém juntas; o amor é falta, insuficiência, necessidade e ao mesmo tempo desejo de adquirir e de conquistar o que não se possui. A ação humana, simbólica ou material, se caracteriza por ser motivada; para agir, o sujeito precisa desta energia, deste 'querer'.

O querer, no entanto, não basta. Devemos considerar que o sujeito faz parte de uma realidade maior e que, portanto, sua ação vai depender também dos condicionantes da mesma, qual seja, para que uma ação chegue a se realizar, é preciso que seja historicamente possível; em suma, é preciso *poder*. Esta palavra tem uma significação muito complexa; aqui estaremos assumindo-a como a capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos, de realizar.

O poder tem uma *base objetiva* que são as condições para a ação (os meios, os recursos, sejam materiais ou estruturais), e uma *base subjetiva* que é o saber (seja na forma de conhecimento, habilidades e/ou atitudes). Há também aqui uma relação entre estas dimensões, uma vez que a base objetiva, por um turno, constrange a subjetiva, e, por outro, pode ser alterada justamente pela ação consciente do homem, portanto, orientada pela base subjetiva.

O quadro a seguir procura sistematizar as várias dimensões envolvidas neste processo.

26. No presente trabalho, sempre que nos referirmos à *transformação* estaremos assumindo o sentido de uma mudança em direção a um horizonte de emancipação humana, pessoal e coletiva, institucional e social.

Campo	Área(s)	Dimensões
Querer	Necessidade	Vontade (motivo mais consciente)
		⇕
		Desejo (motivo mais inconsciente)
⇕	⇕	⇕
Poder	Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Saber • Saber Fazer • Saber Ser
	⇕	⇕
	Ter	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos Materiais • Recursos Políticos

— Quadro: Dimensões do Querer e do Poder implicadas na Atividade Humana—

Não podemos partir do pressuposto de que este sujeito de transformação esteja pronto; deve ser formado, ou melhor, precisa se construir. Para isto, é fundamental fortalecer seu querer e seu poder.

É interessante observar previamente que há uma dialética entre o possível e o necessário: o fato do sujeito saber o que lhe é necessário, o provoca a procurar as possibilidades de realizar; o fato do sujeito saber o que é possível, abre espaço para que necessidades sejam nele geradas (uma vez que a necessidade é sempre necessidade de algo); é o movimento interno entre o querer e o poder no sujeito: se não vislumbra possibilidade de mudança, pode nem se interessar por ela.

O empenho no ato de planejar depende, antes de mais nada, do quanto se julga aquilo importante, relevante (corresponde a interesses do sujeito/grupo): quando há interesse nos resultados, certamente o sujeito/grupo vai se envolver no planejamento, a fim de garantir, o máximo possível que o resultado almejado venha a se concretizar. Quando estudamos processos de planejamento, não deixa de emergir uma questão: por que na indústria, nas empresas o planejamento é tão enfatizado e valorizado? Poderíamos dizer, a princípio, porque funciona! E por que funciona? De um lado, é razoável levantar a hipótese de que o número e a complexidade das variáveis são bem mais limitados.²⁷ Mas de outro lado, uma outra hipótese, menos simpática, pode ser acionada: o planejamento funciona na empresa porque há um forte interesse nos resultados (no mínimo, do proprietário), enquanto que na escola...²⁸

27. Na escola, ao invés de se reconhecer esta dificuldade e ir fundo na investigação, parte-se logo para a improvisação.

28. Poderíamos até analisar o descompasso de planejamento no interior da escola particular, entre o pedagógico e o administrativo: o proprietário quer que sua escola dê resultados (e para isto usa o planejamento administrativo), mas freqüentemente o critério utilizado não é o da produção efetiva de conhecimento, e sim o do lucro...

Há uma assertiva popular de que “querer é poder”. Esta é uma visão voluntarista, na medida em que nega as exigências implicadas na realização deste *querer*. Entendemos que *querer* é **condição necessária** para começar a criar um novo poder, a fim de enfrentar os poderes estabelecidos, **mas não é suficiente**.

O professor precisa interromper o cruel processo de imbecilização, de destruição a que vem sendo submetido. Precisa resgatar-se como autor, como sujeito, como ser autônomo, para, enfim, resgatar sua dignidade. E o planejamento pode ser um valiosíssimo caminho para isto, pois ajuda a superar o processo de alienação, qual seja, fazer com que o professor, enquanto ser consciente, não transforme “sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência” (Marx, 1989: 165). A superação da alienação não pode ficar restrita, obviamente, ao planejamento consciente da atividade de sala de aula; vai implicar a intervenção do professor na escola, na comunidade e na sociedade no seu aspecto mais geral (vários níveis de luta).

Desta forma, se “o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (Santos, 1996a: 17), isto deve se dar, antes de tudo — e até como condição de possibilidade —, no próprio educador!

1.2.O Planejamento como Necessidade do Educador

Os autores mais progressistas, ao abordarem a problemática, lembram que, antes de ser uma mera questão técnica, o planejamento é uma questão política, na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc. Isto é um avanço, mas ainda não dá conta da sua significação. Para ter sentido, o enfoque do planejamento, com efeito, necessita deste deslocamento. Ainda não basta trabalhar numa nova abordagem; é preciso trabalhar também a **descrença** que o professor traz, portanto, a percepção, o conhecimento, as representações prévias que já tem quanto ao planejamento. Há, então, esta questão mais elementar hoje colocada, que é a **valorização** do planejamento, o estar mobilizado para fazê-lo, entendê-lo realmente como uma **necessidade**. Trata-se de um problema filosófico-axiológico, de posicionamento valorativo, de ver sentido, acreditar. O planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso. O primeiro passo, portanto, é chegar ao ponto do:

Planejamento ser **necessidade** do professor!

— Da Necessidade de Planejar

Por que o planejamento é necessário? Se o ponto de partida, se a motivação primeira do planejar é o desejo de mudança da realidade, é preciso perceber que

esta mudança não se dará ①espontaneamente (o que transforma a realidade são as ações), ②apenas com boa vontade (não é qualquer ação): há uma lógica dada que caminha em sentido contrário ao da humanização que estamos buscando. Uma clareza deve ser resgatada: a reprodução, o ensino desprovido de sentido, pode existir sem planejamento, todavia a recíproca não é verdadeira: se desejamos uma educação democrática, temos que ter um projeto bem definido nesta direção. Se deixarmos a 'coisa rolar', se não adotarmos uma intervenção consciente e crítica, o que teremos será a reprodução do mundo que está dado (*império do determinismo*), que tem suas estruturas, seus condicionantes, que se traduzem em práticas sociais, formas de organização do espaço-tempo-recursos, símbolos, leis, normas, rotinas, etc. Portanto, por si, as coisas tendem a serem repostas, dada a 'engrenagem' montada (que, provavelmente, corresponde a uma intencionalidade do passado). É como se ganhassem 'vida própria'; precisamos considerar, todavia, que esta 'engrenagem' é alimentada, é sustentada muito concretamente pela ação — alienada — dos homens ali presentes. À medida que o indivíduo/grupo não conhece os fatores condicionantes mais essenciais, agindo de forma imediata, sob a pressão de determinações que lhe são desconhecidas²⁹, menos sujeito é da história, mais determinado está. "As ciências da planificação permitiram, sobretudo, que o homem se apercebesse da natureza e dos mecanismos das determinações que condicionam sua vida, controlando e manipulando estas em favor dos seus projetos" (Carvalho, 1992: 137).

Guiado pelo projeto, o educador pode agir sobre si mesmo e sobre as condições reais de sua existência.

Não podemos ser ingênuos: para estabelecer uma outra ordem nas coisas, há necessidade de uma ação numa determinada direção, pois não é uma ação qualquer que nos levará ao que desejamos.

Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso da sociedade brasileira, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo se construir então como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador. (Severino, 1998: 82)

O sistema dominante disponibiliza leituras de realidade, fins e meios; só que estes não são neutros, evidentemente. Se não damos uma direção à nossa ação, se não temos um projeto claro, com certeza (pela característica teleológica do homem), sem 'projeto' é que não agimos; alguém está nos dirigindo.

A perspectiva de superação implica, então, a mediação teórica que deve dar conta da qualificação da ação de intervenção e da complexidade do campo da ação. Precisamos, pois, planejar em função da:

- Qualificação da Ação (intencionalidade);
- Complexidade do Real.

29. Cf. Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*.

a) *Qualificação da Ação*

O que importa é a ação! A ação é o elemento fundamental definidor dos sujeitos e das instituições. O objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação. Como dizem muitos professores 'O importante é a prática'; estamos de acordo. Mas se fosse só isto, tudo estaria resolvido, pois o que não falta nas instituições educacionais é prática... Alguém pode afirmar: "O que importa é que estamos fazendo, mesmo não tendo o projeto..." Cuidado: fazendo todo mundo está, toda escola, mas **o que** está se obtendo? Para onde estão indo? Um outro pode dizer: "Se as coisas vão indo bem sem o planejamento mais consciente, isto significa que podemos esquecer-lo". Só gostaríamos de lembrar de um detalhe: o julgamento de que 'as coisas vão indo bem' não pode ser feito apenas pelo professor; há que se consultar todos os envolvidos, especialmente os **alunos...**

A questão é o tipo, a qualidade da prática. A análise de processos de mudança traz uma clara constatação: não basta qualquer ação. Não pode ser qualquer ação, pois não temos qualquer finalidade, e não partimos de qualquer realidade (pessoas, recursos, instituição, comunidade, sociedade).

- A realidade não é qualquer e não queremos uma mudança qualquer
 - ⤵
 - A ação a ser desenvolvida não pode ser qualquer
 - ⤵
 - A ação humana consciente está sempre pautada numa certa elaboração teórica
- ↳ Mediação Simbólica ⇔ Nova Intencionalidade

— Esquema: Ação e Mediação Simbólica—

Um dos grandes desafios da instituição ou do sujeito é justamente chegar a uma ação que seja eficaz, inovadora (tendo como referência um projeto de emancipação humana). Reiteramos: ações, práticas temos o tempo todo; o que nos interessa enquanto instituição é chegar a uma ação qualificada: **ação transformadora**. A questão é ter a prática adequada, fazer 'a coisa certa': momento, conteúdo, forma e postura adequados (quando, o quê, como, para quê). Como chegar, então, a uma ação transformadora? Sorte? Mera intuição? Repetição do que vem sendo feito? Se entregar ao destino? Ensaio e erro? Ajuda dos deuses? É claro que podemos chegar, propor uma ação e esta ser a 'certa', em função de nossa experiência, intuição, etc. Ocorre que historicamente não é isto que em geral se dá. O que estamos procurando é um caminho mais seguro, que possa utilizar o arcabouço científico para nos fazer sofrer menos (cf. Brecht, 1898-1956). Isto não exclui, obviamente, a intuição, mas ao contrário, lhe dá suporte, sustentação. O planejamento se coloca como uma ferramenta para isto. A ação a ser desencadeada deve estar atravessada, pois, por uma **intencionalidade**, sendo fruto de uma proposta. Coloca-se aqui a necessidade da mediação simbólica, da teoria, de um método de trabalho, que ajude a superar a apreensão vulgar, imediata da realidade e permita nela interferir.

Relação Teoria-Prática: em busca da Práxis

Tem sido comum ouvirmos dos professores afirmações do tipo: 'Ah, teoria nós já temos; queremos a prática', refletindo uma descrença e uma certa fobia à teoria, paradoxalmente, visto que a escola deveria ser um dos espaços por excelência para cultivá-la. Questionamos: temos, com efeito, teoria ou um blabláblá desenfreado, uma colcha de retalhos de fragmentos de discurso? Pois, a teoria, se é teoria mesmo, forçosamente é ligada à prática³⁰. Como dizia Paulo Freire (1921-1997): nada mais prático que uma boa teoria. Teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é apreender o movimento do real, portanto, algo por essência relacionado à prática.

A nossa hipótese é de que falta teoria, embora abunde discurso... O professor fica com uma certa elaboração 'teórica' que não dá conta da realidade. Temos, isto sim, como apontamos, muita plasticidade no discurso: um dia, éramos tradicionais, outro dia, modernos, outro dia tecnicistas, etc. Assimilamos a nova retórica com uma enorme facilidade, às vezes até de forma ingênua, deslumbrada ou dogmática. Todavia, isto não significa mudança profunda de concepção (prova disto é a rigidez da prática), mas apenas mudança de discurso; é a apropriação de palavras, são os modismos³¹. Fazemos isto não 'por maldade', mas por uma autêntica situação de busca, frente às dificuldades da sala de aula, ou ainda uma forma de sobreviver sem muito conflito com as diferentes administrações, cada uma querendo deixar sua marca³². Corremos o risco, no entanto, de criarmos certas aberrações metodológicas. As palavras foram prostituídas... O discurso novo sai muito fácil; talvez até como forma de se tentar encobrir o que é intuído de início: a prática nanica que se tem/terá (quem sabe esperando um certo milagre de que, pelo fato de se estar dizendo, 'automaticamente' comece a acontecer...). Daí vem o drama: tudo resolvido no discurso e os problemas continuando no concreto...

Por outro lado, a rigor, não há prática (no sentido ético ou técnico) puramente material, que não esteja vinculada a alguma elaboração teórica, a algum nível representacional (cf. Gardner, 1995: 403); existe sempre a presença de um mínimo de consciência, do elemento teórico: "a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada" (Severino, 1998: 86).

30. Desde sua origem grega: teoria como visão de um espetáculo (os jogos ou festivais públicos); no nosso caso, o espetáculo seria a própria realidade que está sendo pesquisada. É certo que depois houve uma distorção metafísica, mas que a epistemologia dialética procura superar.

31. É claro que por detrás deste problema há uma questão epistemológica: a complexidade do nosso objeto de trabalho, a história de constituição das ciências da educação quase sempre apoiadas em outras ciências, etc. Ver, por exemplo, Gimeno Sacristán, 1983.

32. "O que 'eles' querem ouvir? É isto que vou dizer..." Algo semelhante ao que ocorre em sala de aula com o aluno: aprende a dizer o que o professor quer ouvir para poder sobreviver.

A praxis, com efeito, é uma passagem do objetivo ao objetivo pela interiorização; o projeto, como superação subjetiva da objetividade em direção à objetividade, tenso entre as condições objetivas do meio e as estruturas objetivas do campo dos possíveis, representa em si mesmo a unidade em movimento da subjetividade e da objetividade, estas determinações cardeais da atividade. O subjetivo aparece, então, como um momento necessário do processo objetivo. (Sartre, 1978: 154)

O que acontece é que a unidade teoria-prática pode ocorrer de forma mais ou menos precária. Assim, ao contrário do senso comum, podemos dizer que *na prática, a teoria é aquela que de fato assimilamos*, ainda que não seja aquela que desejaríamos. Se no processo de planejamento estamos visando um certo tipo de ação, precisamos então buscar a teoria que a fundamente e, sobretudo, que possa servir de guia para a prática.

A relação teoria-prática é uma, e apenas uma, das relações que interferem na prática. Na verdade, a prática tem relações com o contexto maior, com as estruturas da instituição, com as necessidades biológicas, vontades e desejos dos sujeitos, além da relação com a teoria. Assim, a teoria (projeto) deve ser a melhor possível, não caindo, porém, na ingenuidade de imaginar que basta planejar para acontecer: tendo em vista as diferentes visões e opções, bem como o já referido processo de alienação, há toda uma luta ideológica, política, econômica, social a ser enfrentada, seja consigo mesmo, com os colegas de trabalho, com os educandos, com as famílias e com as instituições em geral.

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. (Vázquez, 1977: 206)

Devemos considerar que o que modifica efetivamente a realidade é a ação e não as idéias. No entanto, a ação sem idéia é cega e ineficaz. O que visamos é a práxis: "...a praxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro" (Vázquez, 1977: 241).

A consciência pode ser uma contradeterminação em relação à determinação da prática social alienada, pois se isto não fosse possível, não haveria, como tem havido, mudanças históricas. A teoria pode ser um elemento importante na alteração da realidade econômica, social, política e cultural. Mas "esse fator subjetivo só pode ser decisivo sob a condição de integrar-se no movimento dos fatores objetivos" (Vázquez, 1977: 39).

Será que na educação estamos precisando de uma nova relação de idéias sobre a realidade ou de uma nova relação com as idéias e com a realidade? (cf. Vasconcellos, 1998a: 53). Nos parece fundamental pararmos de ficar correndo atrás de modismos e levar a sério algumas idéias que acreditamos, tentar transformar a prática, buscar concretizar. Até porque, sabemos que se não houver uma mudança da prática do sujeito, aquela consciência inicial não se 'consolida',

se volatiliza e o sujeito volta a ser determinado por sua existência (não transformada, anterior).

Neste sentido, deve ficar claro que o projeto em si não transforma a realidade; não adianta ter planos *bonitos*, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas, e bonitas práticas realizadas. O que vai, de fato, orientar a prática é a teoria incorporada pelos sujeitos. Por isto, não adianta um belo texto, mas que não corresponde ao movimento conceitual do grupo.

O Planejamento como caminho de Teorização para o Professor

O planejar, no sentido autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da **sua** teoria! É evidente que, num ritual alienado, quando muito, o que pode acontecer é tentar aplicar, ser um simples 'consumidor' de idéias/teorias elaboradas por terceiros; mas quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma *ferramenta* de trabalho intelectual.

Poderíamos resgatar aqui algumas reflexões sobre a relação entre pensamento e linguagem, situando o planejamento neste contexto. Entendemos que, assim como a linguagem, o planejamento desempenha duas funções básicas: *instrumento* e *interação* (comunicação)³³ de pensamentos. Faremos na seqüência referência à primeira função, e mais adiante, à outra.

— O Planejamento como Instrumento de Pensamento

A teoria dialética do conhecimento nos revela que o sujeito, à medida que vai conhecendo algo, tem necessidade de ir expressando — de alguma forma (sendo a linguagem verbal uma forma privilegiada) — aquilo que está se apropriando. Podemos recorrer à função analítica a que se refere Luria (1987); falar não é só repetir/expressar o pensamento, mas como que se **antecipar** a ele, ou seja, a palavra cumpre a função de organizar o pensamento para poder ser devidamente assimilado. O professor deve compreender que a expressão (oral, escrita) não é apenas um meio de comunicação, é também um **instrumento de pensamento**; esta é a função mais sofisticada da linguagem (enquanto generalização do pensamento, categorização, instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo). Por isto se percebe que embora, a partir de certo ponto do desenvolvimento, pensamento e linguagem formem uma unidade, não são idênticos. Algo semelhante se observa no processo de desenvolvimento da criança, quando antes de fazer algo, diz em voz alta. Entraria aqui uma das funções da linguagem: a de **planejamento**.

33. Podemos aproximar estas funções aos usos da linguagem explicitados por Habermas: *cognitivo* e *comunicativo* (1989: 40-42).

— *Pensamento-Linguagem*

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. A palavra não é simplesmente a expressão do pensamento; é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. O pensamento procura solucionar um problema e por isto estabelece uma relação entre as coisas. O estudo do fluxo do pensamento pede investigação sobre suas fases de elaboração, antes de ser externalizado.

Inicialmente, deve-se distinguir dois planos da fala: o interior — semântico e significativo — e o exterior — fonético — ; eles formam uma unidade, mas têm suas leis próprias de movimento. A fala interior é para si próprio; a fala exterior é para comunicação com os outros. Esta diferença funcional afeta a estrutura de ambas.

O processo de pensamento não é idêntico ao da fala. Assim, por exemplo, um pensamento é concebido como um todo; depois o sujeito expressa-o em palavras separadas pela própria contingência da linguagem, sendo que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Mas se quisermos ir mais fundo ainda na análise, temos que procurar os motivos de um pensamento: “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (Vygotsky, 1987: 129).

— *Determinação da Síntese*

Enquanto a síntese (no caso, o projeto) está ‘na cabeça’, pode ainda incorrer em certo grau de generalidade, de abstração, ao passo que ao se realizar a exposição material, o sujeito se obriga a uma formatação, a uma objetivação, a uma sintetização conclusiva, específica. Pode acontecer da expressão material (fala, escrita, etc.) ser simples reprodução da síntese mental (o que significa que ela foi feita com bom grau de concretude); muitas vezes, no entanto, o que ocorre é que no momento da exposição, o sujeito apercebe-se que as relações, as articulações não estão tão claras assim. Desprezar a exposição material seria supervalorizar a elaboração mental do indivíduo, além de negar a possibilidade de reconstrução e de interação social (cf. Vasconcellos, 1999: 94-95).

Nos sistemas burocráticos de ensino, baseados na ‘pressa’, no formalismo ou nas cobranças autoritárias, há o risco do professor não elaborar sua síntese, e sua exposição (plano) ser mera reprodução mecânica de outros planos ou mesmo do livro didático.

Estamos de acordo no que diz respeito ao fato de que o professor deve ter, e tem, saberes sobre o objeto que ensina; mas como é que vai organizar isto na ordem da exposição? Não basta dominar o assunto. Planejar ajuda a ‘fluir’ de maneira lógica (o que vem antes, o que vem depois) e significativa (o que é relevante, o que está de acordo com realidade e necessidade do grupo). São conhecidos os casos de professores que, segundo o reconhecimento dos próprios alunos, dominam muito bem o que ensinam, mas ‘não conseguem transmitir’. De fato, não há uma relação linear entre uma coisa e outra: se o professor não planejar, e muito bem, todo o seu domínio de conteúdo pode ficar truncado, não

conseguir estabelecer a 'ligadura' com os alunos, frustrando a intencionalidade do ensino que é a aprendizagem. Nesta medida, o planejamento pode ser, pois, uma forma de organizar o pensamento do professor tendo em vista a prática pedagógica. Planejando e avaliando, poderá ir se aproximando de uma forma mais apropriada de trabalho.

No próximo capítulo voltaremos a esta questão da intencionalidade e do seu papel no planejamento.

b) Complexidade da Prática Educativa

A necessidade do planejamento está relacionada também à complexidade da ação a ser desenvolvida, que decorre, basicamente, do:

- Objeto — complexidade da atividade em si;
- Processo — nível de abrangência.³⁴

— Complexidade da Realidade em Geral

Se a realidade nos fosse dada imediatamente, não precisaríamos da reflexão teórica, os fenômenos se revelariam de maneira direta à nossa sensibilidade, ficando fácil intervir para obter o que quiséssemos. O que de fato acontece é que, se desejamos compreender um fenômeno, temos que ir além de sua aparência, ou seja, ir além da maneira como se nos revela num primeiro momento, captar suas leis de desenvolvimento, sua essência³⁵ (a aparência faz parte da essência, mas absolutamente não a esgota). Todo dia o Sol se levanta e o Sol se põe; é 'óbvio', portanto, que o Sol gira em torno da Terra... A aparência frequentemente mais oculta do que revela a essência.

A ciência parece um paradoxo e está em contradição com as observações da vida cotidiana. Parece também paradoxal que a Terra gire ao redor do Sol e que a água seja formada por dois gases altamente inflamáveis. As verdades científicas serão sempre paradoxais, se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas. (...) Toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e sua forma fenomênica coincidissem diretamente. (Marx, 1978: 79; O Capital, III, 2)

Na verdade, vivemos, cotidianamente, na pseudoconcreticidade de que fala Kosik:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (1985: 11)

34. Se o processo da atividade a ser desenvolvida for coletivo, demanda maior articulação, organização, registro.

35. Estamos assumindo essência não no sentido metafísico (algo já pronto e estático, que restaria 'descobrir'), mas dialético (conjunto de relações que caracterizam, determinam historicamente o objeto, portanto, uma construção).

No enfrentamento do real, percebemos que a natureza tem sua estrutura, suas leis, e que a humanidade (pessoal e social) está marcada por conflitos de interesses, de forma que oferecem resistência ao desejo do homem na sua ação sobre o mundo. Como já apontamos, não temos o controle de todas as variáveis, não podemos simplesmente 'imprimir forma' do jeito que desejamos. Diante da 'resistência' da realidade, temos necessidade de conhecer seus múltiplos nexos, para possibilitar a inserção crítica no processo. É como aponta Marx (1818-1883) na *Introdução à Crítica da Economia Política*, o concreto é síntese de múltiplas determinações e não aquilo que se nos apresenta logo de imediato (empírico).

O mundo presente, com toda sua trama de relações, nos desafia, e a teoria deve ser elemento decifrador e orientador da prática histórica. Eis uma grande tarefa para o planejamento.

— Complexidade da Realidade Educacional

O campo sobre o qual incide o planejamento educacional é de fato extremamente complexo, sendo difícil apreender seus determinantes. Talvez aí esteja uma das dificuldades do professor, diferente do planejamento em outras áreas (engenharia, odontologia³⁶, p. ex.), onde é mais fácil controlar as 'variáveis' e se chegar ao resultado esperado.

No caso da educação escolar, temos a dupla fonte de complexidade: objeto e processo. Precisamos tomar consciência de que nosso trabalho é dos mais intrincados do ser humano: trata-se da formação da consciência, do caráter e da cidadania, ao mesmo tempo, de 20, 30, 40 pessoas; por isto exige também um planejamento à altura. Estamos partindo, pois, do pressuposto de que a tarefa de educar é por demais **importante e complexa** para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação, ao acaso, na base do 'jeitinho'.

Um outro fator pode ser considerado: a escassez de recursos: quanto menos recursos disponíveis se tem, maior a necessidade de planejar para poder aproveitá-los melhor.

— Complexidade do Planejamento

Como apontamos na 1ª parte, uma das queixas dos professores recai sobre a complexidade do planejamento. A rigor, poderíamos dizer que o planejar em si não seria tão complicado assim: bastaria responder 5 ou 6 perguntas (porquê, para quê, o quê, como, com que, etc.). Acontece que complexa é a realidade sobre a qual incide o planejar: "o difícil não é saber como planejar. É conhecer o que se planeja" (Ferreira, 1985: 58).

Neste sentido, uma pergunta não deixa de vir à mente, quando ouvimos os professores afirmarem que desejam um planejamento 'simples': acaso a NASA (agência espacial norte-americana) pode fazer um planejamento 'simples' para o lançamento de um foguete? Nos perguntamos, então, o que seria mais comple-

36. O dentista é capaz de mostrar na tela do computador como vai ficar a restauração a ser feita e ainda oferecer diferentes opções...

xo: o lançamento de um foguete ou a formação de um ser humano?... “Não temos dúvidas em afirmar que *a mais complexa das empresas é muito mais simples, do ponto de vista do projeto que persegue, do que a mais simples das escolas*” (Machado, 1997: 38).

Por outro lado, podemos entender o que está por detrás da solicitação dos professores: que o planejamento não seja artificialmente complexo (muito minucioso, detalhista), vale dizer, ser tal que tenha significado para os professores e não apenas para a equipe técnica da escola. Como dizia Albert Einstein (1879-1955): “Devemos simplificar o máximo possível; porém, não mais que o possível!”, pois cairíamos no simplismo. Bachelard também alerta para a impossibilidade de uma eventual ilusão de ‘caminho rápido’ para se chegar a uma forma simples de planejar: “não se poderá delinear o simples senão após um estudo aprofundado do complexo” (1978: 166).

Outro elemento que complexifica demais é a dimensão **coletiva** do trabalho educativo; se fosse uma atividade de cunho individual, poderia até ser mais fácil planejar, já que bastaria a percepção de *necessidade, objetivo e plano de ação* por parte do professor. Mas mesmo assim, não podemos nos iludir, tendo em vista a *ecologia cognitiva*: “Quem pensa? (...) O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações” (Lévy, 1993: 135). Quando entramos na esfera do trabalho de grupo, estas três dimensões da elaboração já devem passar pelo crivo de todos, o que vai exigir a explicitação de cada um, o registro, a negociação, etc.

— O Planejamento como Instrumento de Comunicação

Trazemos agora a complementação da reflexão anterior sobre a aproximação entre planejamento e linguagem. A elaboração do planejamento por parte do professor é basicamente um fenômeno mental, o que, naturalmente, dificulta a interação com os demais sujeitos participantes. Embora, no dia-a-dia, o professor entre sozinho na sala de aula, está, na verdade, sendo portador de um projeto que é coletivo e que, por sua vez, responde a uma delegação da sociedade no sentido da formação das novas gerações; há, portanto, um caráter público na sua atividade. Daí a demanda de explicitação (oral, escrita, gráfica) como suporte da comunicação.

O *Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo)*, além de permitir a interação de pensamentos entre seus agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto (a quem possa interessar). Já o *Projeto de Ensino-Aprendizagem*, enquanto explicitação da proposta de trabalho, possibilita estabelecer a comunicação com os outros professores, visando a integração curricular, bem como a evitar as desnecessárias repetições ou os vazios curriculares (um acha que o outro vai dar determinado conceito); permite ainda uma melhor comunicação com os alunos (conhecendo-os, explicitando objetivos, etc.), propiciando sua participação mais efetiva em aula e na própria construção da proposta.

2-POSSIBILIDADE DO PLANEJAMENTO

Nenhuma pessoa de bom senso se envolve numa atividade sem previamente avaliar sua viabilidade. Portanto, antes de fazermos maiores ponderações sobre a prática do planejamento, precisamos passar pela análise de sua própria possibilidade: até que ponto é possível planejar, qual seja, até que ponto é possível antecipar e realizar uma determinada ação desejada? Como apontamos, este questionamento é precedido por um outro que tange a possibilidade de mudança da realidade em geral.

2.1.Possibilidade de Mudança em Geral

A realidade que nos cerca, em função de suas gritantes e desumanas contradições, aponta para uma urgente necessidade de mudança. Paralelamente, existe um desejo, em muitos educadores, de sair dessa situação e ir para uma melhor. Vem então a questão: é possível? “É evidente, com efeito, que a atualização de uma ação ou de uma idéia pressupõe que antes de tudo elas tenham sido tornadas ‘possíveis’...” (Piaget, 1985: 7). A resposta a esta pergunta não pode ser dada de forma idealista, onde, por uma espécie de imperativo categórico, a pessoa afirma: ‘Sim, é claro que é possível’. Para superar este viés, há que se recorrer à análise histórica e ao contexto concreto em questão.

Vivemos um tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e solidária e a sua impossibilidade política. (Santos, 1996a: 15)

— Atitude diante da Realidade

As idéias que nos habitam não nos são indiferentes: a luta inconsciente ou ainda-não-consciente entre as forças de vida e de morte delas se apropriam; precisamos, pois, estar atentos às nossas representações, à nossa visão de mundo.

Existe uma forma de abordar a realidade que a divide entre o bem e o mal, o positivo e o negativo, a teoria e a prática, o tudo e o nada, o social e o individual, etc., de forma dicotômica, maniqueísta, dualista, como se essas coisas ocorressem em ‘estado puro’, isoladas umas das outras, em pólos antagônicos irreconciliáveis, irredutíveis. “Maneira de pensar onde a pessoa vê a realidade em pólos opostos e distintos, negando completamente a complementaridade entre eles” (Grupo Tao, 1996: 72). Faz um julgamento apressado, estereotipando, rotulando, imobilizando o real como forma de obter segurança em vista da sua complexidade, não dando conta das contradições e da sua superação. Essa concepção linear, mecanicista, reducionista, corre o risco de levar a duas posições equivocadas:

- Sob a marca do Possível \Rightarrow Voluntarismo: exacerbação da vontade do sujeito, desconsiderando os limites e a influência da realidade;

- Sob a marca do Impossível ⇒ Determinismo: exaltação dos limites e influência da realidade, desprezando a força da ação consciente e voluntária, bem como a possibilidade de sua articulação (cf. Vasconcellos, 1998c: 22).

Embora tenham enfoques diferentes, estas duas posturas acabam levando ao imobilismo. A segunda, obviamente, por ser uma atitude mecanicista e demissionária (pessimista, desesperançosa, niilista, de caráter conformista e fatalista); a primeira, por passar a idéia que mudar é muito fácil: quando se tenta mudar, emergem as dificuldades para as quais não se estava preparado, levando, em pouco tempo, ao desânimo, à frustração, e por fim à acomodação. É interessante observar também que no cotidiano escolar uma acaba realimentando a outra: um professor julga que o colega está sendo muito otimista e resolve carregar nas tintas do pessimismo, o que levará à reação do outro para compensar, e assim por diante. Devemos reconhecer no entanto que nos dias correntes a postura fatalista tem sido hegemônica: paira um clima muito forte de desencantamento, chegando mesmo a uma atitude *futuricida* (cf. Santos, 1996b: 322), onde muitos dos educadores mais avançados se apegam a um certo pós-modernismo que assume a morte do futuro para gozar o presente, os mais conservadores se apegam nostalgicamente ao passado, e uma grande massa fica desorientada por não vislumbrar perspectivas para o amanhã.

— *Dialética Possível-Impossível*³⁷

Há, porém, uma forma superadora de enfrentar a realidade, na qual leva-se em conta a complexidade contraditória da totalidade do real: compreende-se que não há negatividade ou positividade 'pura', mas positivities e negatividades interagindo dinamicamente na realidade mesma; num dado momento histórico, é possível identificar qual a polaridade dominante, contudo sem deixar de percebê-la inserida no movimento, no jogo de contradições presentes nos fenômenos. O que se busca é a ultrapassagem desta oposição dicotômica e estéril entre realidade e vontade, entre o dado e o desejado, pelo reconhecimento de que estes aspectos fazem parte do real e de que precisam se articular e não se excluir mutuamente.

Trata-se de uma postura crítica (porque procura desvendar o funcionamento do real) e transformadora (porque procura interferir no seu processo), que integra os dois momentos: a análise concreta do presente e a antecipação.

Neste enfoque dialético, em cada caso concreto, há necessidade de análise, para se saber as reais possibilidades de mudança.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer 'liberdade'. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que

37. "Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível", Carlos Drummond de Andrade, *Procurar o quê*.

parece. Mas a existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam sua vontade. (Gramsci, 1984: 47)

É preciso combater a reificação presente muitas vezes em nosso meio: é o homem que faz a história, todavia, com o tempo, parece que a história é feita por alguma potência oculta, cujo controle fugiria totalmente de nossas mãos. O desafio que se coloca é a compreensão dos condicionantes.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (Marx, 1986: 17)

É necessário enfrentar simultaneamente o idealismo voluntarista e o materialismo mecanicista, que distorcem a dialética do real, reduzindo-a a um dos pólos, ou seja, fazem-no *pura história do espírito* ou reduzem a consciência a *mero reflexo do real* (Gramsci, 1984: 4). É ainda Gramsci (1891-1937) quem nos aponta que “Na filosofia, o centro unitário é a praxis, isto é, a relação entre a vontade humana (supra-estrutura) e a infra-estrutura econômica” (1984: 112). O problema todo consiste, pois, em

...em evitar o realismo trivial (adaptar-se ao imediato) e o irrealismo trivial (subtrair-se às restrições da realidade). O importante é ser realista no sentido complexo do termo (compreender a incerteza do real, saber que há o possível, mesmo que ainda esteja invisível no real), o que freqüentemente pode parecer irrealista. (Morin, 1998: 69)

Onde está escrito que a realidade é simplesmente isto que está dado, e que nos cabe apenas e tão somente a resignação de nos adaptarmos a ela? Ora, a realidade é o que está dado mais o nosso sonho de mudança, já que somos parte desta realidade e nossos sonhos são partes de nós: “o fator subjetivo da atividade produtora é, no seio do Ser, um fator objetivo ao mesmo título que o objeto... O sujeito no Mundo é também parte do mundo”³⁸. Portanto, na perspectiva dialética, entende-se que a realidade não é um sistema fechado e pronto; existem, sem dúvida, os constrangimentos, todavia há também todo um leque de possibilidades ainda-não realizadas e que podem/devem ser exploradas.

Realidade: o que está Dado + Possibilidades ainda-não exploradas

Isto “significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável” (Freire, 1997b: 21). Num certo sentido, podemos dizer que para projetar algo o sujeito deve estar numa dinâ-

38. E. Bloch, *O Princípio Esperança*, apud Freitag 1993: 52.

mica pessoal de projeto, qual seja, deve ter feito da sua existência um projeto e não uma fatalidade.

— Possibilidade de Transformação da Escola

É possível a transformação da escola? Entendemos que, fundamentalmente, o que possibilita sua mudança é o fato da contradição estar também ali presente e não apenas fora dela, pois a escola não consegue ser um lugar isolado da sociedade — apesar deste parecer ser o sonho de certos educadores. Para além do *otimismo* ou *pessimismo*, temos que tomar a escola como local de contradições dialéticas.

Essas contradições, ao serem assumidas por vários segmentos da escola, passam a atuar ainda mais fortemente, ocupando mais espaço e provocando mais reação, o que vai exigir a definição mais clara de posições por parte de todos os membros da comunidade educativa. Por outro lado, à proporção que as contradições são postas a descoberto, são tematizadas, favorece-se a tomada de consciência, a superação do senso comum. Boutinet, referindo-se a Ernest Bloch (1885-1977), aponta o movimento de “*tensão* que a tomada de consciência vai transformar em *aspiração*, ela própria orientada em *pesquisa de um fim*” (Boutinet, 1996: 58). Nesta mesma medida, o planejamento resgata seu sentido.

2.2.O Planejamento enquanto Possibilidade

Entendemos que a percepção³⁹ por parte do educador da possibilidade específica de planejar está estreitamente vinculada à compreensão de dois fatores, a saber:

- Regularidade do Real;
- Possibilidade de Mudança da realidade em que estamos inseridos.

É interessante notar que, em certa medida, estes dois fatores são contraditórios, pois a regularidade traz a idéia de repetição, de conservação, ao passo que a mudança remete a abertura, plasticidade, alteração, novidade (unidade dos contrários).

a) Regularidade do Real

Há um pressuposto ontológico no processo de planejamento: só tem sentido planejar por considerarmos que existem certas regularidades no real, o que significa que a realidade possui sua própria racionalidade (Demo, 1988: 53): “a ordem lógica segundo a qual se processa o curso dos fenômenos é o princípio da possibilidade da ação previsível” (Pinto, 1979: 145). É isto o que permite prever, antever. Caso contrário, caos: nada a planejar, só deixar fluir; se o que temos na vida é pura irregularidade (tudo dependendo de vontades individuais

39. A percepção por parte do sujeito das reais possibilidades de mudar funciona como uma espécie de possibilidade *em-si e para-si*, qual seja, não adianta o sujeito ter desejo de mudança se “as condições não conspiram a seu favor”; todavia, também não adianta existirem condições dadas no real, se o sujeito não as capta a fim de explorá-las.

ou de forças extramundanas), nada a fazer, senão apelar aos oráculos para pedir ajuda e proteção aos deuses (para os que acreditam que eles existem...).

A idéia de regularidade da natureza e da sociedade foi sendo construída durante séculos, especialmente a partir do Renascimento, com o avanço da Ciência, da Filosofia, da Técnica, etc. Nos dias atuais se, por um lado, a experiência comum nos leva muitas vezes a duvidar da regularidade (ex.: falhas sistemáticas na previsão do tempo, planos econômicos que nunca dão certo, violência urbana, etc.), por outro, induz fortemente a esta crença: vemos, por exemplo, as leis da Mecânica funcionando a todo momento nos automóveis com os quais cruzamos nas ruas; as leis da aerodinâmica presentes no vôo de cada pássaro ou avião; as ondas eletromagnéticas chegam a todo momento nos rádios e televisores, etc. No campo social também nos deparamos com evidências de regularidade quando os institutos de pesquisa são capazes de 'adivinhar' (com margem de erro de décimos) os votos de 90 milhões de eleitores ouvindo apenas 6 mil deles; são conhecidos os altos investimentos na pesquisa de *marketing* para lançamentos ou aumento de vendas de produtos: uma minoria absoluta é ouvida e disto são tiradas conclusões para milhões. Mas esta convicção se firmou a tal ponto que levou a uma certa cegueira, a uma visão meio que mecânica do mundo, como se tudo pudesse ser fruto de um cálculo preciso, beirando o dogmatismo, negando o autêntico movimento do real, levando ao fechamento a novas perspectivas. Mais recentemente, esta visão passa a ser fortemente questionada, inclusive no interior da própria Ciência, que resgata a dimensão de complexidade do real. A teoria do Caos na física moderna, por exemplo

...designa a imprevisibilidade de sistemas complexos, isto é, a existência de fenômenos em relação aos quais não é possível fazer previsões ou cálculos precisos dadas alterações, mesmo que pequenas, nas condições iniciais. (Japiassú, 1996)

Todavia, levar a idéia de não-regularidade às últimas conseqüências, implica, entre outras coisas, colocar em questão o próprio sentido da elaboração teórica, ou mesmo do aprender: de que pode valer qualquer aprendizado se jamais poderá ser exercido, vista a cabal novidade do mundo?

Hoje talvez estejamos mais próximos de uma situação de bom senso, onde são reconhecidas certas regularidades do universo, inclusive social, mas não de forma dogmática, definitiva ('leis férreas'); explicações monocausais já não são aceitas com tanta facilidade. Há a tendência de caminharmos para uma atitude de mais humildade, de maior atenção às questões locais, às particularidades, à subjetividade, etc. "Chegamos assim a uma estreita passagem 'intermediária'. Conservamos a idéias de leis, mas introduzimos também a dos eventos. Esta visão incorpora a inovação, seja na arte, na ciência ou na sociedade" (Prigogine, 1996: 268).

A educação escolar, além de participar das regularidades sociais em geral, tem alguns elementos específicos que reforçam sua regularidade — se tornando até obstáculo para a mudança —, tais como a legislação (dias letivos, carga horária, grade curricular mínima), as rotinas (seriação ou ciclos, organização em bimestres ou trimestres, horário de aulas), os espaços bem determinados (sala de aula, pátio, quadra, biblioteca), etc.

A partir da aceitação deste pressuposto ontológico, o grande desafio passa a ser o domínio destas regularidades (determinações ou condicionantes), para poder prever e interagir. Estamos, portanto, alertando para as possibilidades, mas também para os limites do planejamento.

b) Possibilidade Concreta de Mudança

Se planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança, a pertinência do planejamento está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da possibilidade da transformação vir a ocorrer, visto que “o campo dos possíveis é o objetivo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva” (Sartre, 1978: 152). **É possível mudar?** Antes de mais nada, esta é a questão com a qual o professor deve se defrontar. Caso contrário, por estar marcado por pseudo-impossibilidades, não acreditando que algo possa ser alterado, não valorizará as eventuais propostas feitas, desqualificando-as: ‘Palavras, palavras, palavras...’, ‘Na prática, a teoria é outra’, ‘Quando tinha sua idade também pensava como você’, ‘Não adianta’, ‘É assim mesmo...’, ‘Sempre foi assim’, ‘É o sistema’, ‘É a estrutura...’ Uma concepção completamente determinista de realidade, naturalmente faz caducar qualquer idéia de planejamento. O desafio fundamental, portanto, está em resgatar a “confiança nas possibilidades de êxito do sujeito, num sentido de invenção e criação, portanto de libertação” (Campos, 1993: 20).

O Poder do Educador

Digamos que estamos de acordo com as análises anteriores sobre a regularidade do real e da sua possibilidade de mudança, em sentido geral, qual seja, superamos a resistência inicial à idéia de planejar, bem como a postura determinista. Vem, então, o questionamento: ‘Concretamente, temos poder para mudar isto que estamos nos propondo?’, visto que a possibilidade objetiva de planejar determinada ação está também atrelada à capacidade de intervenção no real. Esta pergunta básica vai se desdobrar em outras duas, como veremos na seqüência.

— Temos poder para transformar nossa realidade concreta?

Se nenhum poder temos sobre o campo onde estamos vislumbrando a ação, de nada adianta falar de planejamento. É preciso que o sujeito sinta que tem capacidade de dominar uma situação e nela promover mudanças (cf. Barbier, 1996: 20), pois planejar envolve um exercício de poder.

Alguns professores parecem não gostar do planejamento, quando este é bem feito, já que mostra o limite, o universo restrito das possibilidades. O professor parece reagir ao ter que ‘acordar’ do sonho descomprometido (mito da onipotência).

É claro que não temos respostas precisas *a priori* sobre nosso poder de intervenção; mas é necessário fazer apostas, sendo que o próprio processo de planejamento, dependendo de como for conduzido, como veremos mais à frente, pode se constituir numa construção de poder seja pelo saber produzido, seja

pelas relações, negociações que vão se estabelecendo no decorrer do mesmo. Como afirma Saviani (1944-), é preferível um poder limitado, porém real, a um poder ilimitado (seja pessoal ou das estruturas), mas ilusório.

— *Temos condições de realmente Planejar? Planejamento e Condições Objetivas de Trabalho*

Considerando a realidade do professor (várias escolas, cobrança para dar conta dos conteúdos, falta de espaço de trabalho coletivo, etc.), até que ponto seria possível planejar no verdadeiro sentido (não apenas preencher planos formalmente)?

Para que uma nova prática possa ocorrer, é preciso que simultaneamente se articulem tanto *condições subjetivas* — clareza de proposta, necessidade, motivação, etc. (conforme considerações preliminares) —, quanto *condições objetivas* — certas disposições concretas da realidade a ser trabalhada.

Se desejamos que o planejamento deixe de ser ‘um ritual hipócrita’, é fundamental discutirmos as necessárias condições que a escola precisa conquistar e oferecer para se realizar um trabalho digno e coerente. Assim, por exemplo, são frentes de luta dos educadores comprometidos com uma educação transformadora: o empenho para que se tenha melhor remuneração para os professores (de forma a que possam dar menos aulas, não sobrecarregar a jornada de trabalho), concentrar o professor na escola, diminuir rotatividade dos educadores, consolidar a autonomia da unidade escolar, buscar classes com número adequado de alunos, garantir elasticidade na programação, tempo para leitura, pesquisa, realizar trabalho coletivo (não ficar na base do ‘cada um cada um’). Além dessas questões mais de fundo, uma série de outras pequenas iniciativas pode ser tomada pelos educadores e pela escola, no sentido de colaborar com a melhoria do cotidiano⁴⁰.

A ação do sujeito se dá no campo das condições; elas são o universo da ação, o ponto de partida e de chegada; porém, as condições objetivas não se transformam por si: o que as pode transformar é justamente a ação do(s) indivíduo(s); elas são o que são naquele momento histórico (logo, estão *sendo*). Portanto, não podem servir como alibi para o não-fazer: é justamente a tarefa a ser enfrentada! A queixa dos professores é que existem espaços de decisão nesta esfera das condições objetivas que não estão, de imediato, ligados a eles⁴¹. Esperam que quem de direito faça por onde, desempenhem adequadamente seu papel e favoreçam as devidas condições de trabalho. Ocorre que nem sempre isto se dá. E, então, o que fazer? Se alguém ou algum segmento não assume suas responsa-

40. Como por exemplo: material didático, instalações, luminosidade da sala de aula, temperatura, ventilação, silêncio externo, condições de saúde e alimentação dos alunos e professores, etc.

41. Ex.: poder de decisão sobre alteração de salário ou de número de alunos em sala, criação de espaço freqüente de trabalho coletivo e de pesquisa, etc.

bilidades, este deverá ser mais um elemento a fazer parte da pauta de luta (plano de ação) dos professores.⁴²

Neste sentido, o planejamento não pode suprir a exigência das condições para que tal ação ocorra; pode, no entanto, prever, indicar, apontar esta necessidade. Aqui está também a força e o limite do planejamento.

À medida que compreendo a história como possibilidade, eu reconheço:

1. *Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação.*

2. *Que a educação torna-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária.*

3. *Que a educação perde o significado se não for compreendida — como o são todas as práticas — como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações. (Freire, 1997a: X)*

— Aproximações Sucessivas

Naturalmente, este poder e estas condições não estão dados, prontos. Precisam ser conquistados. Se acreditamos na possibilidade de mudança da realidade, vamos estar abertos para encontrar os caminhos de intervenção para poder realizar o planejamento de uma forma mais significativa. Sempre há algo possível de ser feito, em função da autonomia relativa que se tem.

Isto significa que o professor (...) não perde sua capacidade de pensar, de criar, de buscar alternativas práticas, através de sua experiência cotidiana. Além de executar as ordens estabelecidas, ele conserva uma liberdade que lhe é inerente: ele pode criar, inventar, construir. (Martins, 1989: 82)

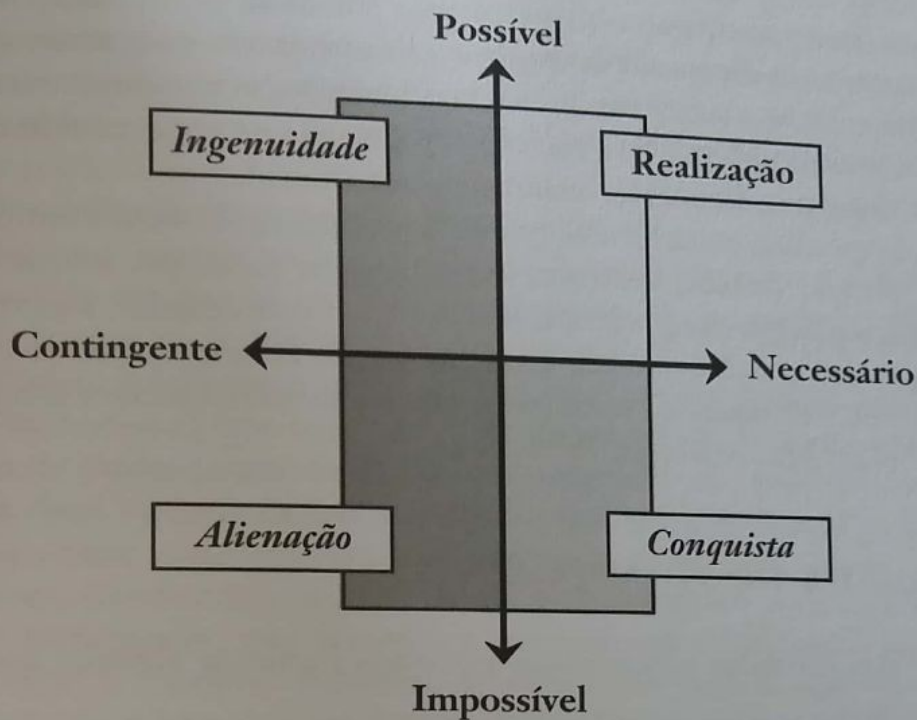
Há um fato objetivo a ser considerado: na mesma conjuntura existem trabalhos bastante diferenciados sendo realizados. Isto nos aponta para a compreensão de que a mudança está limitada, mas tem um grau de possibilidade, de liberdade. Se o professor tem 60 aulas semanais, com certeza não terá condições de se dedicar a planejar cada uma, mas poderá investir, então, hoje em uma, outra daqui a algum tempo, e assim, aos poucos, pode ir re-significando, requalificando seu trabalho (enquanto luta para não precisar dar tantas aulas). Este maior empenho inicial será altamente compensador no decorrer do ano. Como sabemos, o que nos destrói não é só a carga de trabalho, mas também a falta de clareza, a cisão interna, a falta de objetivo (típica do trabalho alienado), não havendo critérios para direcionar a ação (“O motivo pelo qual muita gente

42. Assim, por exemplo, a proposta de planejamento participativo, à medida que vai se concretizando, vai implicar em ônus econômico para escola ou mantenedora (reuniões, conselhos, materiais, etc.), levando à explicitação (ou não) do autêntico compromisso com esta perspectiva de trabalho.

não chega à meta é porque nunca fixou meta alguma”), e sobretudo a falta de retorno, de sentido para o que fazemos.

Coloca-se aqui um delicado problema: a questão do processo. Há nas instituições, muitas vezes, uma dificuldade de se trabalhar com a superação dos limites. Os limites são colocados como algo inviolável, intransponível. Devemos, no entanto, lembrar que os limites são sempre **históricos**; muito do que foi limite no passado, hoje já não é.

O esquema a seguir nos ajuda a refletir sobre este movimento entre o possível-impossível e o necessário-contingente.



— Esquema: Possível-Impossível x Necessário-Contingente—

Não podemos cair no jogo do tudo ou nada; é possível ter avanços parciais, mas concretos e na direção almejada pelo grupo.⁴³

A condição para que o fazer seja efetivo, é acreditar naquilo que se está fazendo, entender aquilo como parte de um processo maior, como um passo ou uma estratégia de resistência dentro de um amplo combate. Se não compreendemos o sentido da ação dentro de uma perspectiva maior, podemos achar pouco, fazer por um tempo e depois deixar de fazer, uma vez que no fundo não

43. Só para exemplificar: a questão do número de alunos em sala de aula; de um lado, vemos os professores solicitando a redução, de outro, os administradores dizendo que é impossível. Resolver o problema de uma vez é muito difícil para a mantenedora; porém, é preciso considerar também que os professores precisam de melhores condições de trabalho para concretizarem uma proposta nova de educação. Pode-se chegar a uma superação processual: estabelece-se diminuir, por exemplo, um aluno por classe durante três ou cinco anos; parece pouco, mas pode ser uma forma de se enfrentar o problema e sair do impasse do empurra-empurra, do tudo ou nada.

estamos convencidos. A questão é essa: buscar elementos para que possamos nos convencer de que é necessário e possível fazer alguma coisa.

Neste empenho de mudança, portanto, devemos ganhar clareza que trata-se de um processo, o que implica ir por passos, não querendo transformar tudo de uma só vez (mesmo porque não é possível); podemos ir progressivamente: sala de aula, curso, escola, comunidade, etc. Devemos procurar ir arrebatando um a um os problemas, a começar pelos mais próximos; a escola deve se organizar a partir de dentro, articulando-se com a luta mais geral por uma sociedade mais justa e livre.

Dialeticamente, podemos dizer que planejamos porque podemos e podemos porque planejamos, visto que o planejamento coloca-se como um caminho do homem resgatar sua dimensão de sujeito, na medida em que, através dele, se capacita para exercer sua liberdade, sua criatividade, para traçar o seu destino, não de uma maneira idílica, ilusória, mas preparando-se para o confronto com estas determinações e limites da realidade a ser mudada.

Nesta perspectiva, entendemos que o planejamento (Projeto Político-Pedagógico, Projeto de Ensino) deve ser, antes de mais nada, um instrumento de trabalho para o próprio sujeito/grupo (e não para o coordenador, a secretaria da escola, a supervisão, mantenedora), correspondendo ao seu projeto de intervenção na realidade, "situando-o **como produtor** e não mero executor dos projetos de outrem" (Carvalho e Diogo, 1994: 10).

3-FINALIDADES DO PLANEJAMENTO

A partir das reflexões precedentes, podemos explicitar algumas finalidades do planejamento.

□ *Planejamento em geral*

- Despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade;
- Ser um instrumento de transformação da realidade;
- Resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa;
- Combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo;
- Dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição;
- Ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições;
- Racionalizar os esforços, o tempo e os recursos (eficiência e eficácia): utilizados para atingir **fins essenciais** do processo educacional;
- Diminuir o sofrimento.

□ *Projeto Político-Pedagógico*

Podemos apontar as seguintes finalidades mais específicas do Projeto Político-Pedagógico:

- Ser elemento estruturante da identidade da instituição;
- Possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva;
- Mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias;
- Dar um referencial de conjunto para a caminhada;
- Ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola;
- Resgatar a auto-estima do grupo: fazê-lo acreditar nas suas possibilidades de intervenção na realidade. Aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho; desfrutar o prazer de conhecer (a realidade do campo de intervenção) e de concretizar (aquilo que foi planejado);
- Possibilitar a delegação de responsabilidades;
- Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- Colaborar na formação dos participantes.

O Projeto Educativo é uma tentativa de diminuir os 'inimigos internos' na prática institucional, que tem tantos efeitos negativos, levando, muitas vezes, à ausência de mudança por medo da incompreensão dos próprios colegas.

Pela nossa vivência na escola, sabemos que um grande desafio que se coloca é o grupo estar junto em torno de uma causa que valha a pena (progressista, libertadora, transformadora). O Projeto é um caminho para isto, dada sua dimensão participativa, que favorece a unidade (não uniformidade), que vai se constituindo no próprio processo de elaboração (construção da proposta e construção do coletivo), e em função de sua base científica (lógica da proposta, princípios teórico-metodológicos que o fundamentam).

São conhecidos casos de escolas públicas que diminuíram a rotatividade dos professores em função da elaboração participativa do seu projeto político-pedagógico; apesar de terem, por exemplo, o mesmo salário, os professores preferem ficar em unidades até mais distantes de suas residências, sentindo a mudança que o projeto trouxe nas relações na instituição.

□ *Projeto de Ensino-Aprendizagem*

Quanto ao **Projeto de Ensino-Aprendizagem**, apresentamos as seguintes finalidades que lhes são mais pertinentes:

- Possibilitar a reflexão e a (re)significação do trabalho;
- Resgatar o espaço de criatividade do educador;
- Favorecer a pesquisa sobre a própria prática;
- Organizar adequadamente o currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente;
- Estabelecer a comunicação com outros professores e alunos;

- Ajudar a resgatar o movimento conceitual e a organizar o fluxo da expressão sobre o objeto de conhecimento;
- Não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem⁴⁴;
- Ser elemento de autoformação do professor, na medida em que possibilita o pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando, pois, a diminuir a distância teoria-prática, evitando a rotina viciada e a improvisação;
- Resgatar o saber docente, a cultura pedagógica do grupo;
- Superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer, resgatando sua condição de sujeito de transformação.

É uma questão de respeito a si e ao grupo: ao não nos dedicarmos ao planejar, desvalorizamos nossa própria atividade (e antes disso, nossa própria pessoa: implica que podemos perder tempo, recursos...). É também questão ética, de responsabilidade (no mínimo, pedagógica e política) por uma tarefa que assumimos e que nos é delegada socialmente.

O planejamento é uma síntese do trabalho do professor/grupo; se ainda não chegou a amadurecer, não terá condições de planejar; neste caso, o envolvimento com o processo de planejamento pode ajudar a construir esta síntese. Piaget (1896-1980) alertava para a necessidade de se buscar “as analogias e diferenças entre ‘conseguir’, que é resultado do ‘savoir faire’, e ‘compreender’, que é próprio da conceituação, quer esta suceda à ação ou, ao contrário, a preceda e oriente” (Piaget, 1978: 10); fazemos muitas coisas que não sabemos ao certo seus fundamentos ou suas repercussões; o planejamento pode ser uma forma do professor ir se apropriando mais plenamente do seu fazer.

Vivemos hoje um mundo de fragmentação, de correria, o que significa dizer que o sujeito-educando tem uma série de outras coisas para fazer, uma série de outros estímulos e solicitações. Se queremos efetivamente atingi-lo, temos que aproveitar da melhor forma o espaço-tempo na sala de aula e na escola.

□ *Articulação entre Projetos*

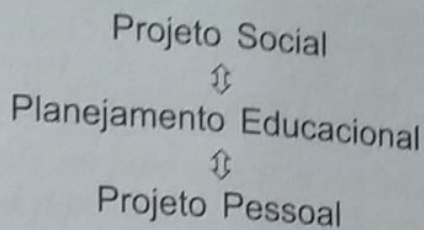
Um aspecto bastante relevante deve ser explicitado:

...a instituição escolar deve-se instaurar como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade, e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. (Severino, 1998: 81)

Qual seja, não há proposta educativa que se sustente sem um projeto de sociedade e sem os projetos de vida das pessoas que dela participam. Nestes últimos, cabe destacar que normalmente pensamos no professor, o que é absolutamente correto; só que o aluno também deve ser aí incluído, visto que o que

44. Ex.: o professor pode se lembrar no meio de uma aula de um texto complementar interessante ou de uma dinâmica boa, mas por não ter previsto com antecedência, não pode utilizar naquele momento.

desejamos é que, no decorrer do seu processo de formação, possa estar construindo sua identidade, portanto, o seu projeto pessoal.⁴⁵



— Esquema: Interfaces do Planejamento Educacional—

Planejar, então, para quê? Para fazer acontecer; para transformar sonhos em realidade. Para transformar nosso trabalho, nossa relação com os alunos, a nós mesmos, a escola, a comunidade, e, no limite, a própria sociedade.

A estrutura do processo vital da sociedade (...) só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico, no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado. (Marx, 1980b: 88)

CONCLUSÃO

Depois de todas estas reflexões sobre os problemas, a possibilidade e a necessidade, que postura assumir frente ao planejamento? Entendemos que é preciso superar tanto a adesão deslumbrada (que considera-o como uma espécie de panacéia), quanto a pura e simples rejeição (que considera-o como empulhação), em direção à compreensão do planejamento como prática humana contraditória, tendo lucidez de seus **limites** (constrangimentos naturais, sociais ou inconscientes, concepções equivocadas, etc.), mas também de suas **potencialidades** (tomada de consciência, elemento articulador da ação, etc.).

Adesão Ingênua ⇔ Rejeição

x

Planejamento como Prática Contraditória

— Esquema: Posturas frente ao Planejamento—

Precisamos estar atentos para não entrar ingenuamente na sua elaboração e causar mais uma frustração para a comunidade educativa e, em particular, para os professores.

O projeto não é 'varinha de condão', não tem 'superpoderes'. No entanto, se o enfrentamento da situação é penoso com um planejamento, certamente **será bem pior sem ele**, visto que ficaríamos bem mais susceptíveis à desorganização interior e às pressões exteriores. Assim, o processo de planejamento pode ser de grande valia, na medida em que busca re-significar, orientar e dinamizar o trabalho.

45. Algumas escolas têm tido a iniciativa de propor, como uma espécie de TCC (trabalho de conclusão de curso) para os alunos do ensino médio, o seu Projeto de Vida.

Planejar pede envolvimento sincero na elaboração, e por isto mesmo as diferentes posições vão se manifestar, gerando conflitos; as 'neuroses', os componentes de não-vida (desânimo, desesperança) também vão aparecer. É um trabalho exigente. Vai implicar investimento de tempo e, sobretudo, energias, crenças, valores, verdade, reflexão.

Precisamos ter em conta que o planejamento é apenas um **instrumento** teórico-metodológico. Poderoso, mas instrumento. Portanto, depende de sujeitos que o assumam (tanto na elaboração quanto na realização). Não é, pois, uma coisa *maravilhosa*: é relativamente complexo, exigente e ainda falível. No entanto, não é também um capricho; é uma necessidade! A menos que desejemos caminhar sem destino certo, improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise, sem procurar intervir no vir-a-ser do real, abrindo mão da nossa condição de sujeitos.

Hoje mais do que nunca 'o tempo é construção', para dizê-lo com as palavras de Paul Valéry. Não podemos ter a esperança de predizer o futuro, mas podemos influir nele. (Prigogine, 1996: 268)

O planejamento é sempre uma aproximação, uma tentativa, uma hipótese; não pode se transformar em algo dogmático que mate, ao negar, o movimento do real (que é sempre muito maior do que qualquer possível explicação ou previsão) ou a própria intuição (por paradoxal que possa parecer). Deve estar sempre atento e aberto à realidade (exterior e interior: fluxo, relações, contradições, desejo, etc.). A perspectiva é de um planejamento mais humilde, menos pretensioso de abarcar a totalidade da prática, nos seus mínimos detalhes, tendo em vista que tudo que é fechado/determinado demais acaba expulsando o humano (cf. Arroyo, 1999). Na nossa contingência de seres históricos e limitados, precisamos de pontos de apoio e referência para nos movimentarmos; mas isto não pode impedir de caminhar ou de trilhar novos caminhos!