



Por uma nova Visão Sistêmica do Planejamento

Eliabe Bezerra de Oliveira Silva¹

Resumo: O presente artigo discute o planejamento pedagógico, atrelado à política educacional e às teorias da educação. O intuito deste trabalho é evidenciar, através da didática crítica, a relação entre planejamento pedagógico e política educacional, ilustrando essa aproximação com exemplos de visões, ideias e paradigmas recorrentes na história da educação escolar pública no Brasil. Dentro dessa proposta, defende-se a hipótese de que o construto sistêmico “políticas-planejamento-práticas de ensino” é necessário na educação formal. Sob o método da pesquisa bibliográfica e abordagem dialética, com cruzamento de fontes e interpretação de conteúdo, os argumentos foram construídos no sentido de ressignificar a visão de planejamento no universo da educação pública. Gasparin (2002), Saviani (2007) e Morin (2003) formam as principais referências de embasamento teórico e contribuem para o resultado da pesquisa: a visão sistêmica de construto “políticas-planejamento-práticas” ainda não alcançou definitivamente a cultura escolar brasileira, mormente a escola pública. Logo, conhecimento do todo sistêmico, consciência política e participação cidadã em diversas frentes de reivindicação são pilares intrinsecamente ligados nessa discussão, sem hierarquia entre eles. Esse é o caminho para mudar, a partir da visão apresentada, paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Planejamento. Política. Práticas. Visão sistêmica. Paradigmas.

For a new Systemic Vision of Planning

Abstract: This paper discusses the educational planning, linked to educational policy and theories of education. The purpose of this work is to show, through didactic criticism, the relationship between educational planning and educational policy, illustrating this approach with examples of views, recurring ideas and paradigms in the history of public education in Brazil. Within this proposal, defends the hypothesis that systemic construct "education policy-planning-practice" is necessary in formal education. Under the method of literature and dialectical approach, crossing sources and interpretation of content, the arguments were built in order to reframe the planning vision in the public education universe. Gasparin (2002), Saviani (2007) and Morrin (2003) form the main theoretical basis of references and form the main theoretical basis of references and contribute to the search result: a systemic view construct "policy-planning-practice" not definitely reached the Brazilian school culture, especially public school. Therefore, knowledge of the systemic whole, political awareness and citizen participation in various fronts for revindication are inextricably linked pillars in this discussion, no hierarchy between them. This is the way to change from the vision presented, educational paradigms.

Keywords: Planning. Policy. Practices. systemic view. Paradigms.

¹ Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado do Ceará, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, músico e mestrando em Educação pela Anne Sullivan University. E-mail: prof_eliabe@yahoo.com.br.



Introdução

Busca-se neste artigo evidenciar, através da didática crítica, a relação entre planejamento pedagógico e política educacional, ilustrando essa aproximação com exemplos de visões, ideias e paradigmas recorrentes na história da educação escolar pública no Brasil, e, ao mesmo tempo, desconstruindo clichês sobre planejamento pedagógico, política educacional e teorias da educação que revelam a mistificação do discurso didático, perpetuam o academicismo inoperante e enchem páginas de artigos sem apresentar propostas de intervenção que alcancem a realidade da escola pública brasileira.

Contra a fragmentação de conceitos e ciências, defende-se aqui a hipótese de que o construto sistêmico planejamento-políticas-práticas é necessário na educação formal e ainda não alcançou a cultura escolar brasileira, mormente a escola pública.

A visão sistêmica do conhecimento, proposta por Edgar Morin (2003) é um campo rico de ideias e proposições acerca da relação dinâmica entre conhecimento e educação. O autor nega polarizações como a hiperespecialização, a fragmentação e a estagnação do conhecimento, causadoras, em boa medida, do distanciamento da escola em relação aos avanços das ciências e sua articulação com os processos sociais, uma vez que a sociedade contemporânea tem dinâmica complexa, o que exige flexibilidade de conhecimentos, num eixo norteador que vai além do que se conhece como interdisciplinaridade, chegando à multi e transdisciplinaridade.

Não sendo novidade, a visão histórico-crítica do planejamento, a partir da didática para uma pedagogia histórico-crítica, fundamentada em pesquisadores representativos – Gasparin (2002) e Saviani (2007) –, tem muito pertinência nessa discussão, ainda mais quando atrelada à visão sistêmica do conhecimento.

A fim de dar maior solidez à argumentação e à progressão temática, organizou-se o trabalho nos seguintes pontos: o **primeiro** aproxima planejamento pedagógico e política educacional sob o prisma da didática para uma pedagogia histórico-crítica aliada à visão sistêmica do conhecimento proposta por Edgar Morin (2003); o **segundo** consiste no cerne da problematização e aborda questões interferentes na relação entre política e planejamento educacional; o **terceiro** desdobra os problemas dessa relação existentes nos sistemas educativos progressistas (capitalistas).



Didática para uma pedagogia histórico-crítica: a visão sobre o planejamento pedagógico e a política educacional

Desde a década de 1970, a pedagogia conhecida como histórico-crítica vem destacando e elucidando temas que promovem maior participação e posicionamento político tanto da parte do docente quanto da parte do discente. Por esse motivo, dentre outros, a visão histórico-crítica da didática não está dissociada da proposta de emancipação política da pedagogia de Paulo Freire.

Saviani (2007, p. 79-80), por exemplo, defende que o professor precisa ter uma visão de totalidade do planejamento e do processo pedagógico para, a partir daí, ter condições de se posicionar de maneira clara em relação a essa realidade e, finalmente, no processo de transposição didática de algum conteúdo, apresentar uma visão mais sintética e ao mesmo tempo crítica ao aluno, provocando no discente também uma atitude crítica diante da realidade.

Essa visão de totalidade estreita a aproximação com a visão sistêmica do conhecimento proposta por Morin (2003). Este destaca a necessidade de conhecer o todo (o processo) sem perder de vista as partes, não eliminando assim a análise das partes. O conhecimento da educação escolar ou os conhecimentos necessários à *práxis* escolar e ao magistério envolvem as partes que são destacadas neste trabalho: políticas educacionais, planejamento educacional e práticas pedagógicas escolares.

Logo, a pertinência dessa relação está justificada, uma vez que o planejamento pedagógico é também um instrumento para a concretização da política educacional. Não se quer com isso reduzir o tema do presente artigo, caro às ciências da educação, à visão da lógica cartesiana em que a soma das partes é igual ao todo – paradigma muito forte no estruturalismo, o qual permeou várias ciências.

Hoje em dia, admite-se cada vez mais que, como indica a já citada frase de Pascal, o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Por isso, em várias frentes do conhecimento, nasce uma concepção sistêmica, onde o todo não é redutível às partes. (MORIN, 2003, p. 87).¹

¹ Morin, e outros filósofos como Heidegger, afirmam que nem o ser, a existência ou o sujeito podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas.



Se a visão da totalidade do processo pedagógico, vislumbrada no planejamento pedagógico, permite ao professor conduzir com segurança esse processo juntamente ao aluno, é necessário que esse mesmo docente tenha consciência daquilo que está além do seu campo de visão imediato, isto é, tenha conhecimento da envergadura ideológica e política que envolve o seu fazer pedagógico-escolar. Não obstante, é mister que ele adquira uma visão crítica da totalidade das ações, planos, projetos e programas que irá executar, principalmente quando vêm de esferas extraescolares.

No atual contexto do capitalismo globalizante – onde o Estado, que era amplo e soberano, pelo menos predominantemente influenciador, e agora é restrito e sem autonomia, senão na força que resta para aumentar sua margem de influência – as agências e grupos financeiros nacionais e transnacionais reconfiguram o cenário de poder e de controle das relações econômicas e ideológicas, dentre elas as relações entre economia e educação. Esta, moldada pelas flutuações e polarizações daquela.

Trata-se de agências e grupos financeiros que, na grande maioria, financiam e elaboram projetos e programas educacionais, executados em parceria com Estados e Municípios, além de fomentar a criação de políticas educacionais e influenciar a legislação educacional. É desse cenário modelador da relação economia-política-educação que o professor precisa tomar maior conhecimento e investir maior pressão participativa.

Problemas da relação entre política educacional e planejamento educacional

É fato que o ser humano perdeu a relação processo-produto, concentrando-se apenas no produto. Verifica-se isso na prática consumista de produtos industrializados na sociedade contemporânea. Porém, essa prática alcança outras esferas de atividades humanas, inclusive a educação escolar, a qual também é subvertida pela lógica capitalista em produto mercadológico e comercializável cuja qualidade é condicionada pelo poder público a se concentrar na rede privada.

Na educação escolar pública, há no grupo docente o quase total desconhecimento da relação origem-processo de formulação das políticas e projetos educacionais, amparados pela legislação, e do “produto” – o projeto pronto para execução, inclusive o livro didático – que



chega até os professores e depois é direcionado aos alunos. Em outras palavras, os componentes ideológicos nem sempre compreendidos estão sintetizados nos produtos e serviços educacionais: o livro didático, os projetos, os programas e as políticas educacionais, formulados em âmbito distante daquele para o qual se destinam.

A visão de processo educacional que envolve política e planejamento contém aspectos diacrônicos e sincrônicos, que aqui serão amalgamados. O conhecimento da história da educação, principalmente a “arqueologia da profissão docente” no Brasil, faz parte do processo de conhecimento sobre educação e políticas educacionais, e promove maior criticidade frente às demandas do atual momento histórico.

Na ponderação dos fatos, predominantemente a educação no Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusão e de manutenção de minorias. Até mesmo em momentos marcantes da história da educação brasileira, nos quais se percebem a ação de grupos para a construção de um “novo Brasil”, há o controle de minorias detentoras de capital econômico e cultural, como o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Nos anos de 1930 a 1937, quando o Brasil viveu um dos maiores períodos de radicalização política e efervescência ideológica de sua história, projetos distintos para a sociedade brasileira constituíram o cenário de disputa de poder. Porém, a participação popular era ínfima. Grupos se formaram, com interesses distintos entre si. Não havia total coesão nem mesmo dentro da estrutura de cada grupo. Uma situação complexa para um país cheio de controvérsias.

Grupos diferentes denominados de liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas coloriram o debate político e educacional dos anos 30, marcado pelo célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Como se vê, o grande grupo responsável pelo “manifesto” nada tinha de homogêneo, e os termos que serviram para designá-los não passam de um arcabouço formal que abrigou várias frentes de pensamento.

Liberais igualitaristas tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira, para o qual “a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista” (Ghiraldelli Júnior, 1990, p. 42), essa “era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade”.



Liberais elitistas, cujo expoente era Fernando de Azevedo, associaram os princípios pedagógicos do escolanovista norte-americano John Dewey com a sociologia de Emile Durkheim (1858-1917) e de Pareto (1848-1923). A síntese dessa relação foi a ideia de que a escola seria democrática à medida que formasse elites e arranjasse os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões, talentos ou competências.

Obviamente era distante a conciliação dos ideais acima apresentados, dada a conjuntura social e política do Brasil de então. No entanto, as idiosincrasias dos escolanovistas permitem entrever meandros de um dualismo escolar, apresentando uma escola que, contraditoriamente, serviria aos interesses da recente elite industrial brasileira, uma vez que o “Manifesto” ganhou, por fim, a marca de seu redator Fernando de Azevedo, e, portanto, o tom elitista.

Muito mais distante era a conciliação entre os ideais elitistas e os ideais católicos, os quais escreveram que os escolanovistas – por defenderem escola pública obrigatória, gratuita e laica – retiraram a educação das mãos da família e destruíram assim os princípios de liberdade de ensino. A decisão do governo da época em contrabalançar medidas progressistas com medidas conservadoras, após análise de documentos na Assembleia Nacional Constituinte de 1934, tem repercussões na legislação educacional da época e também hoje.

A posição do governo oscilava entre a aparente neutralidade e o esforço de controlar e conciliar as duas grandes tendências do pensamento educacional esboçado nos anos 1920: a chamada vanguarda liberal e a vertente conservadora.

É possível fazer um paralelo entre a posição política do governo dessa época e do governo da atualidade, considerando os últimos 20 anos e as devidas diferenças entre a fase do capitalismo dos anos 1920 e 1930, e o capitalismo globalizante na fase contemporânea. Reitera-se que o paralelo alia aspectos diacrônicos e sincrônicos.

Tomando a prerrogativa que neutralidade, ou aparente neutralidade, é também um posicionamento político, em vários momentos da história ora se percebe o oportunismo de líderes do Estado em tirar proveito das disputas de poder entre setores diferentes da sociedade, ora se percebem ações arbitrárias e centralizadoras por parte do Estado.

Sob a pretensão de apaziguar ou conciliar interesses diversos, o que se verificou e ainda se verifica é o poder público alterar sutilmente variáveis de um processo de lutas de



interesses de grupos sociais distintos ou impor definitivamente a visão e os interesses de gestão.

Nesse paralelo, é plausível aproximar o governo federal Vargas, até 1932, e, em nível estadual, o governo Ciro Gomes (1990-1994), o governo Cid Gomes (2010-2014) e o atual governo Camilo Santana (2014 até o presente momento).

Percebe-se nesses governos, subtraídas as diferenças entre eles, um eixo norteador comum no *modus operandi* das políticas públicas, especialmente a política educacional, tomada aqui em seu sentido macro: a forma de elaborar e gerir as políticas públicas educacionais.

Os ranços centralizador, autoritário e homogeneizador do *modus operandi* das políticas públicas educacionais, presentes no modelo educacional e na forma de gestão do sistema estadual de ensino, se perpetuaram nos governos civis após o regime militar, nas gestões de Tasso Jereissati, Ciro Gomes, Cid Gomes e Camilo Santana – atual governador do Estado, desde 2014.

Apesar de conquistarem o poder sob o lema “governo das mudanças” e serem contrários às práticas clientelistas do coronelismo político o qual também se apoiou no regime militar, nos anos 1960 e 1970, as gestões da nova burguesia empresarial que assumiu o poder nos anos 1980 e continua nele até hoje – gestão estadual de Camilo Santana – têm em comum o estilo tecnocrata empresarial de liderança, de ínfima abertura para a participação popular e pouco diálogo com o segmento do magistério e com as demais representações do segmento educacional – estudantes, pais e funcionários (estes, pressionados e silenciados gradativamente pelo regime de terceirização).

No atual cenário de despertar crítico da cidadania participante e do protagonismo juvenil no Brasil, vê-se o binômio de forças de centralização (homogeneização ideológica e regionalização pelo viés neoliberal) e descentralização coexistindo caoticamente no processo de tomada de decisão.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz proposta de descentralização articulada de metodologia e operacionalização de currículo, metas e estratégias de melhorias de qualidade da educação e promoção da equidade social, entendida não como utopia apenas, mas como imperativo ético. A necessidade de um plano nacional, já



pontada pelos signatários do escolanovismo, pode ser então considerada uma conquista de décadas, mas com ínfima participação do professor regente de sala de aula.

Houve conquistas valiosas, mas lideradas por aqueles que compunham a elite intelectual e econômica do país. Não obstante, intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram chamados “profissionais da educação”, encarregados de “pensar a educação”. É o contrário do que houve com tantos movimentos sociais no século XX, cuja matriz de reivindicação não era a educação: sua liderança era notadamente popular.

Essa realidade se configurou no passado, com alguns elementos do capitalismo, e se configura hoje, consideradas as diferenças. Embora se vislumbre novo despertar crítico de uma pequena parcela da população, entre ela professores, pesquisadores e estudantes, ainda não há articulação política suficiente para propor definitivamente um modelo de educação mais emancipador e menos reprodutor de desigualdades sociais, mas há caminhos que apontam para isso.

O despertar crítico da juventude e dos cidadãos em geral, agora com maior poder de articulação social pela diversidade midiática, não permanece apenas no âmbito da política nacional em relação à permanência ou não da presidente da república – Dilma Rousseff –, mas também naquilo que afeta os direitos e deveres das pequenas coletividades e representações, nos segmentos de classe.

Saber de tudo isso acima aviva na consciência os ganhos e as perdas, e consequentemente o discernimento sobre a real situação da educação pública escolar brasileira, isto é, em que ponto se chegou em relação às lutas históricas por educação de qualidade, destacando-se a história das políticas educacionais e a relação delas com o planejamento educacional na história do país.

Esse conhecimento é pertinente também porque desperta reflexões que relacionam passado e presente: quem foram os protagonistas das lutas na história da educação brasileira? Os “profissionais da educação”? E quem são os protagonistas das atuais lutas? E onde elas começam? Uma vez que essa história de lutas se caracteriza mais pelas perdas do que pelos ganhos, tudo precisa ser mais analisado e evidenciado para, assim, transparecerem as principais demandas do momento.

As respostas a esses questionamentos não são prontas e definitivas, mas há evidências de que a sala de aula é o espaço mais livre do docente, de criação e criticidade; laboratório



para se experimentar novas propostas, inclusive a que está em pauta neste artigo (histórico-crítica). Além disso, o espaço escolar e a comunidade são âmbitos de influência do docente. A luta também se estende contra o aparelhamento do sindicato, instância de representação legal do professor.

É necessário o professor saber qual seu papel político-social dentro do histórico de conquistas e perdas na educação escolar pública brasileira e qual sua atitude crítica e consciente daquilo que não foi feito no passado e ficou a cargo dos “profissionais da educação”, como eram chamados os intelectuais responsáveis pelas políticas e projetos educacionais, um deles – senão o principal – o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

O papel do docente, mencionado acima, perpassa o fazer pedagógico em sala de aula, mas é muito mais amplo porque começa antes, na tomada de consciência da postura político-pedagógica do professor e no seu conhecimento do escopo das políticas, programas e projetos que interferem direta e indiretamente no trabalho escolar. Depois, culmina nas avaliações, externas e internas, educacional e institucional (esta um tanto ausente), que redefinem o planejamento em nível micro e macro.

Retoma-se, como exemplo, o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), idealizado há décadas pelos signatários do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. O PNE é uma política educacional de nível nacional a qual prevê diretrizes, ações, metas, estratégias para a melhoria na qualidade da educação escolar pública em dez anos. Inclui como mecanismo de operacionalização a criação do Sistema Nacional de Educação, no qual os entes federados trabalham em regime de colaboração na realização do plano.

Sobre essa política, destaca-se o fato de muitos estados e municípios ainda não terem elaborado, até 2016, como propunha o Plano, seus planos estaduais ou planos municipais de educação, em consonância com o PNE. É evidente também que número significativo de professores desconhece a referida política, muito menos a situação político-educacional do estado ou município para o qual trabalham. O desconhecimento gera alienação frente à necessidade de reivindicação para a consecução de tais ações.

Há questionamentos sobre a legitimidade e originalidade das políticas públicas educacionais, porque tiveram seus significados originais corrompidos em maior ou menor grau pelos órgãos públicos executivos e pelos grupos de financiamento de políticas e projetos.



São exemplos: PNE, PAIC, ENEM², dentre outras, que se caracterizam também como planos e programas.

Essas políticas são importantes, consideradas como avanço em relação à situação histórica da educação brasileira e as lutas do passado, mas não se pode desconsiderar o fato de terem seu escopo modificado em maior ou menor grau pelos grupos econômicos ligados ao poder público, os quais agem para formar mão de obra no nível adequado aos seus interesses, nem mais nem menos. Daí a necessidade de conhecer esses meandros para saber que brechas tapar; como e onde agir politicamente no âmbito da educação.

Ter consciência da “arqueologia” de sua profissão e da história da educação do país é, acredita-se, essencial para aqueles que compõem o segmento do magistério. No entanto, esta consciência é ausente na maioria dos professores devido a diversas condições, destacando-se aqui a formação docente, a qual continua deixando lacunas do processo de ensino-aprendizagem de novos professores.

O sistema educacional configurado pelo capitalismo globalizante

Contemporaneamente, multiplicam-se projetos que promovem o princípio da descentralização política, em destaque aqui o âmbito da criação e execução de projetos educativos, geridos por agências financeiras em parceria com estados e municípios. Essa é uma realidade para países da periferia do capitalismo, como o Brasil.

A exigência de rapidez na operacionalização e na execução que se requer dos atores que trabalhem em projetos e programas educativos gera superficialidade de compreensão e acriticidade política, além de obscurecer as ambiguidades ideológicas e as contradições inerentes à dinâmica entre Globalização e Educação.

A fim de entrever os meandros das contradições capitalistas inerentes aos sistemas educativos e posicionar-se criticamente, no que tange às políticas e ao planejamento educacional, é possível revisitar a metodologia da pedagogia histórico-crítica, não para utilizá-la dogmaticamente como cartilha de sala de aula, ou com o objetivo persecutório de se

² Iniciado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio, apesar das legítimas críticas por ainda significar um tipo de “medição” de conhecimento, deu passo significativo na democracia do acesso ao ensino superior e também por trazer questões inter e multidisciplinares, mas vem perdendo tais características com o retorno de questões “conteudistas” em edições recentes.



realizar uma revolução emancipadora e emergente na educação escolar pública (embora esta precise, mas não de forma atropelada), e sim porque é uma proposta que permite operacionalizar a visão sistêmica, que envolve políticas públicas educacionais, planejamento educacional e práticas pedagógicas escolares.

Vale lembrar que essa metodologia consiste no processo dialético de construção do conhecimento escolar (GASPARIN, 2002) e se constitui em cinco fases: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Para fins gerais, visto que não é foco deste trabalho abordar com pormenores essa sequência, a problematização inicial se caracteriza pela visão ou percepção do senso comum, empírica, sincrética, natural, por vezes confusa, que o estudante possui a respeito do tema em estudo. Esse passo consiste na mobilização do aluno para a construção do conhecimento; é uma primeira leitura da realidade, que pode envolver levantamento de questões e problemas do tema.

Os problemas levantados já transitam para a segunda fase – problematização –, que também envolve quais conhecimentos são necessários para lidar com tais questões. Instrumentalização, a terceira fase, se resume em análise e está intrinsecamente ligada à próxima fase, catarse, a qual consiste na síntese. Vale ressaltar que análise e síntese são duas operações mentais básicas na construção do conhecimento e consistem, respectivamente, em isolar e depois unir novamente os elementos da experiência para em seguida interpretar essas relações e formular conceitos. A prática social final é o desafio para a postura social com o conhecimento construído ao longo das fases.

Mesmo que o docente não consiga aplicar esta sequência de forma ideal, escolhendo, sem a necessidade obrigatória do livro didático, os conteúdos e tópicos da aula a partir da relevância social percebida pelos alunos, será possível escolher criticamente ou mesmo adaptar com maior flexibilidade os projetos e programas educacionais que chegam às escolas, em geral sem tempo prévio para planejamento e adaptação.

Em outro dito, seria como se o professor aplicasse, em escala maior, essa metodologia histórico-crítica ao seu próprio trabalho de análise das políticas e do planejamento educacional que vai se traduzir depois na prática de sala de aula. A intenção é vislumbrar todo o caminho pedagógico a ser percorrido, analisando as dimensões científica, social e histórica de cada política educacional e mesmo de cada conteúdo a ser apresentado aos estudantes.



Conclusão

As considerações feitas até aqui apontam a imprescindibilidade de um construto entre melhor qualidade na formação dos professores e maior articulação da educação com outras instâncias intrinsecamente ligadas a ela, destacando-se a social e a econômica – não se quer, reitera-se, legitimar ou concordar com a subordinação da educação às flutuações dos interesses econômicos de grupos hegemônicos, embora isso seja forte tendência no capitalismo globalizante; maior articulação legal da categoria do magistério com outras categorias e representações legais; e mais atuante participação político-jurídica dos profissionais da educação no monitoramento da execução da legislação educacional e no fomento às políticas públicas que garantam maior equidade social.

O professor precisa aumentar o grau de consciência do processo educacional que começa muito antes que ele entre em sala: desde as políticas educativas amparadas pela legislação à postura político-pedagógica que adota. Apenas tomando essa amplitude de consciência, fundada no conhecimento, é que a força de participação política e cidadã do professor poderá aumentar sua margem de influência nas decisões políticas que envolvem educação pública de qualidade.

Na sociedade capitalista, cujos jogos de interesses ora são visíveis ora são ocultos, faz-se condição *sine qua non* a pesquisa para o conhecimento crítico do aparato ideológico neoliberal que sustenta a legislação e as políticas educacionais, depois instrumentalizadas e operacionalizadas pelo planejamento educacional. Somente assim, o professor terá condições de se libertar do velho paradigma instrucionista que o transforma em um “dador de aulas”, com práticas inoperantes e distantes dos processos sociais vigentes.

A alienação em relação a todo esse conjunto da obra perpetua as rotinas escolares e os paradigmas e práticas pedagógicas dos séculos XIX e XX, os quais não acompanham mais a dinâmica social do conhecimento na sociedade contemporânea. Flexibilidade, interação e integração para construção coletiva do conhecimento, nas perspectivas inter, multi e transdisciplinar, como defende Morin (2003), são qualidades sem as quais a escola permanecerá um universo relativamente “ilhado” do restante da sociedade, e consequentemente um espaço pouco interessante e desafiador para os estudantes.



Conhecimento, consciência e participação, ou participação para maior conhecimento e consciência, são termos intrinsecamente ligados nessa discussão, sem hierarquia entre eles. Precisa-se mudar, a partir da visão apresentada, rotinas e práticas escolares.

Referências

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI JR., PAULO. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

SILVA, E.B.O. Por uma nova Visão Sistêmica do Planejamento. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Out-Nov. de 2016, vol.10, n.31, Supl 3, p. 141-153. ISSN 1981-1179.

Recebido: 24/10/2016

Aceito: 29/10/2016