

Proposição de categorias analíticas para identificação de concepções sobre o planejamento de ensino

Proposition of analytical categories to identify conceptions about teaching planning

Amadeu Moura Bego

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
amadeu.bego@unesp.br

Rafael Pedroso de Morais

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
rp-morais@hotmail.com

Francisco Otávio Cintra Ferrarini

Instituto Federal de São Paulo – *Campus Matão*
franciscoferrarini@ifsp.edu.br

Resumo

A atuação docente de modo coletivo e organizado nos contextos escolares exige fundamentação teórica e metodológica. Nesse sentido, é imprescindível uma perspectiva de planejamento (enquanto ação prático-reflexiva) atenta ao seu contexto sócio-histórico e permeada por processos avaliativos condicionados a constantes reconsiderações sobre os sujeitos, ações e objetivos educacionais. Ademais, há modelos na literatura acadêmico-científica que são adotados como base teórico-conceitual para analisar, interpretar e compreender as práticas profissionais. Isso resulta na categorização do trabalho docente e das atividades de planejamento de ensino conforme modelos de diferentes racionalidades: Técnica, Prática ou Crítica. O objetivo deste ensaio teórico é discutir e propor categorias analíticas para a identificação de concepções sobre o planejamento e consequentemente possibilitar configurações alternativas associadas a contextos crítico-reflexivos para processos de formação inicial e continuada de professores de ciências com vistas à profissionalização autônoma.

Palavras-chave: planejamento de ensino, modelos de racionalidade, formação de professores.

Abstract

The teaching performance in a collective and organized way in the school contexts demands theoretical and methodological bases. In this sense, it is important a planning perspective (as practical-reflexive action) that is attentive to its social and historical moment and permeated by evaluative processes conditioned to the constant reconsideration of the subjects, actions and educational objectives. In addition, there are models in the academic-scientific literature that are adopted as a theoretical-conceptual basis for analyzing, interpreting and understanding professional practices. This results in the categorization of teaching practice, as well as the teaching planning activities according to different models of rationality: Technical, Practical

and Critical. In this sense, the objective of this theoretical essay is to discuss and propose analytical categories to identify conceptions about teaching planning and to allow an alternative configuration associated to critical-reflexive contexts for processes of initial and continued science teacher education in an autonomous professionalization view.

Keywords: teaching planning, rationality models, teacher education.

Introdução

A atividade profissional docente vai muito além do ato de lecionar, exigindo responsabilidades que não se esgotam no tempo da aula. Tal circunstância impõe aos docentes dinâmicas relacionadas à organização e gestão do trabalho educativo, que, em um ambiente de educação formal, reclama a assunção da autonomia para o planejamento didático-pedagógico (MALDANER 2003; MONTERO, 2005; CARVALHO; GIL PÉREZ, 2011).

Contudo, apesar da inequívoca importância do planejamento, Farias e colaboradores (2011) apontam que os professores, no geral, refutam sua atividade de elaboração. Tal repulsa, segundo os autores, seria fruto de práticas pedagógicas adotadas ainda nos anos da ditadura militar brasileira (1964-1985), em que se era preconizado o tecnicismo educacional. Naquele momento histórico, os planejamentos correspondiam a mecanismos de padronização e controle do trabalho dos professores, favorecendo o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas, promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e da postura ativista (GALIAZZI, 2003; MALDANER, 2003; FARIAS *et al.*, 2011).

Mesmo após mais de três décadas do processo de reabertura política, não houve mudanças significativas nesse cenário. Apesar da propagação retórica de autonomia, integridade e responsabilidade, o que ocorreu foi uma reconfiguração do tecnicismo nos termos impostos pela globalização e pelo neoliberalismo. A consequência para a conjuntura educacional redundou na desmobilização de grupos e categorias profissionais, bem como afastou os professores da tarefa de projetar sua prática pedagógica, definindo, assim, a dissociação entre a prática e o planejamento por meio do assentimento coletivo com projetos preconcebidos e exógenos ao contexto de aplicação (FARIAS *et al.*, 2011).

Maldaner (2003), Galiazzi (2003), Farias e colaboradores (2011) propõem, como forma de superação dessa dinâmica, a atuação do professor de forma coletiva e organizada em seu ambiente de trabalho, conscientes de que suas ações compreendem atos políticos, na medida em que exigem escolhas, opções metodológicas e teóricas. Nesse sentido, cabe aos envolvidos a crença em uma perspectiva de planejamento enquanto ação reflexiva, atenta ao seu momento social e histórico, permeada por processos avaliativos e de constantes reconsiderações sobre os sujeitos, as ações e as necessidades envolvidas no cumprimento dos objetivos educacionais (FARIAS *et al.*, 2011).

À vista disso, o planejamento não pode ser um documento de valor meramente burocrático, mas, sim, um instrumento pedagógico de objetivos bem delineados conforme peculiaridades e especificidades tanto da ação profissional docente quanto do seu local e momento de implementação. Já que a maneira como o professor assume seu trabalho evidencia seus valores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Com relação às práticas profissionais docentes, há na literatura acadêmico-científica alguns modelos bem delineados e reconhecidos que são adotados como base teórico-conceitual para analisá-las, interpretá-las e compreendê-las. Tais modelos podem fundamentar diferentes concepções sobre a prática docente, bem como distintas possibilidades educativas, que

perpassam a organização dos tempos e espaços escolares; a sistematização e o desenvolvimento do trabalho escolar; além dos marcos regulatórios e prescritivos do trabalho docente (SANTOS, 2011). Ademais, esse conjunto de hipóteses teóricas não são paradigmas de formação profissional docente propriamente ditos, mas concepções que supõem formas de se entender o trabalho e as práticas atuais de formação de professores (CONTRERAS, 2012).

Assim, o trabalho docente, no geral, e a atividade de planejamento, em particular, podem ser classificados segundo diferentes tipos de modelos teórico-conceituais. A literatura acadêmico-científica vem discutindo três tipologias de paradigmas de docência, quais sejam, os modelos das racionalidades Técnica, Prática e o Crítica, cada um deles com características e implicações para compreensão da atividade educativa.

Portanto, este ensaio teórico visa discutir e propor diferentes categorias analíticas para identificação de concepções sobre o planejamento didático-pedagógico, a partir de aportes pedagógicos críticos.

Modelos de racionalidade para compreensão da formação profissional docente

Conforme citado, um dos modelos descritos é o da *Racionalidade Técnica*. Sua perspectiva concebe o professor como um profissional técnico no qual a “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2012, p. 101).

Tal modelo impõe uma categorização profissional hierárquica, relegando os professores a uma posição secundária no processo de construção do conhecimento. Visto como técnico-especialistas, cabem a eles o papel de aceitar as técnicas derivadas do conhecimento científico e de assumirem “uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade” (CONTRERAS, 2012, p. 106).

Entretanto, na prática educativa, o professor irá se deparar cotidianamente com fenômenos que são intrinsecamente caracterizados por incertezas, por conflitos de valores, singularidades e complexidades. Logo, fica evidente a inadequação da Racionalidade Técnica para abarcar a totalidade do trabalho educativo. A simples aplicação de técnicas não é suficiente para dar conta das situações que se apresentam, uma vez que o trabalho educativo apresenta facetas sociais, culturais, morais e políticas.

Um paradigma alternativo de racionalidade, que prima pela reflexão sobre a prática, é identificado como *Modelo da Racionalidade Prática*, cujas premissas são de que a sala de aula não é *locus* de simples aplicação de técnicas prontas e externas ao contexto situacional, “mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, validados e/ou modificados” (BEGO, 2016, p. 15).

Nas conjecturas desse paradigma, a reflexão é indissociável da prática. Ademais, estabelece que o profissional não é externo à situação concreta que se apresenta e, que problemas da prática não se definem somente segundo os limites do conhecimento técnico-científico. À vista disso, o trabalho profissional não é conduzido por “metas fixadas à margem da prática e da própria definição valorativa de seu exercício profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 124).

As críticas a esse modelo, conforme aponta Contreras (2012), recaem sobre a própria concepção de reflexão como um processo fechado em práticas da sala de aula e individuais de cada profissional, que busca resolver problemas práticos e as incertezas geradas. E, ante a essas limitações, desponta-se o *Modelo da Racionalidade Crítica* que amplia as discussões sobre a

formação profissional docente e reivindica ações reflexivas, colocando “os professores em uma situação de plena consciência crítica sobre suas situações de trabalho” (SANTOS, 2011, p. 75). Esse paradigma propõe uma reflexão crítica capaz de proporcionar análises e questionamentos acerca das estruturas institucionais que impõem limites à prática profissional e, também, de como os professores pensam a própria prática em um sentido amplo, com implicações sociais, políticas e históricas (CONTRERAS, 2012).

Destarte, o modelo da racionalidade técnica mostra-se inadequado e insuficiente para abarcar a natureza da atividade profissional docente diante das situações concretas, complexas e singulares do cotidiano escolar. Da mesma forma, o modelo da racionalidade prática, embora avance em relação ao modelo anterior, não fornece elementos para reflexões críticas acerca das ações e condicionantes da prática profissional docente.

Sendo assim, é premente uma perspectiva direcionada a uma reflexão crítica que possibilite o desvelamento dos diversos fatores que influenciam direta e indiretamente sobre a ação docente, a fim de que ações de planificação possam integrá-los, bem como apontar para as perspectivas progressivas direcionadas a uma prática profissional competente, crítica e desalienada.

Categorias analíticas para caracterização do planejamento didático-pedagógico no âmbito dos tipos de racionalidade

Os diferentes tipos de racionalidade evidenciam distintas concepções de mundo, de trabalho docente e de ensino, repercutindo nos modos de se compreender a educação e seus condicionantes.

Assim, é por meio do planejamento que o professor buscará, através de atividades estruturadas de ensino, promover a aprendizagem de seus alunos. As condições para sua elaboração envolvem dinâmicas sistemáticas, crítico-reflexivas e avaliativas a fim de se alcançar objetivos e intencionalidades educacionais (BEGO, 2016). Portanto, o planejamento é uma das dimensões do trabalho docente que permeia a prática e se articula ao modelo da racionalidade crítica, contrapondo-se às cristalizadas práticas de um modelo docente baseado na racionalidade técnica e às reflexões limitadas relativas a prática docente fundamentada na racionalidade prática.

Consequentemente, é possível afirmar que as características e intencionalidades do planejamento são influenciadas pelos tipos de racionalidade. Isso nos leva a propor, nesta seção, cinco categorias analíticas que permitem caracterizar o planejamento consoante com cada tipo de racionalidade. Cada categoria aponta para a função e as características assumidas pelo planejamento em função das concepções de fundo enquadradas pelos diferentes modelos de racionalidade, conforme discutido na seção precedente.

No Quadro 1 são apresentadas de modo sintético as características que o planejamento didático-pedagógico assume no âmbito das três diferentes racionalidades a partir de cinco categorias analíticas propostas.

Conforme a perspectiva teórica assumida, concebemos que o cruzamento das cinco categorias analíticas permite adequadamente o levantamento das concepções prévias dos professores, em formação inicial ou continuada, sobre o planejamento didático-pedagógico de modo a enquadrá-las em um dos três modelos de racionalidade. Fator essencial para posterior ações formativas com vistas ao desenvolvimento de perspectivas críticas que possibilitem a emancipação e a autonomia docente.

Racionalidade	Característica do planejamento				
	Temporalidade	Funcionalidade	Pessoalidade	Situacionalidade	Criticidade
Técnica	<p>Nessa perspectiva há um desinteresse em planejar, já que os objetivos e conteúdos vem preestabelecidos no currículo e os professores não possuem participação nessas decisões.</p> <p>Cabem aos professores somente a escolha de quais técnicas e procedimentos utilizar para transmitir os conteúdos e atingir os objetivos estabelecidos.</p> <p>O momento de planejar é tido como uma tarefa burocrática e desinteressante.</p> <p>O professor realiza no início do ano letivo um planejamento anual sem considerar possíveis ações reflexivas e decorrentes reelaborações.</p>	<p>A finalidade do planejamento é a organização racional dos meios a fim de levar os alunos à aprendizagem de determinado <i>corpus</i> de conteúdos científicos.</p> <p>A preocupação recai nos produtos finais de aprendizagem e cabe ao professor somente a tarefa de selecionar as técnicas que levarão os alunos, de modo eficiente, à aprendizagem.</p>	<p>O planejamento possui um caráter impessoal, uma vez que o professor não participa dos processos de definição de currículo e objetivos educacionais.</p> <p>Esse distanciamento provoca um desinteresse por planejar e, conseqüentemente, por refletir criticamente acerca do planejamento preparado.</p>	<p>O planejamento, reduzido a simples ordenação dos conteúdos e definição dos procedimentos técnicos para a sua transmissão não é adequado ao contexto sociocultural dos alunos, tomando caráter descontextualizado, generalizável e universal, uma vez que não considera os diversos condicionantes atuantes no contexto escolar.</p>	<p>Assume caráter acrítico e despolitizado uma vez que os objetivos educacionais vêm preestabelecidos e o professor busca atingi-los por meio da simples aplicação de procedimentos científicos para o ensino de determinado <i>corpus</i> de conhecimento científico, que são ensinados sem nenhuma relação com a política, economia, história ou sociedade.</p>

<p>Prática</p>	<p>Sendo o ensino e a aprendizagem processos temporais progressivos, é necessário que o professor reflita constantemente sobre o plano de ensino, e que este seja refeito ou adaptado ao longo de todo o processo. O planejamento não é feito de maneira pontual e única, pois o docente reflete e reelabora constantemente suas atividades conforme se sucedem as ações de ensino e aprendizagem.</p>	<p>A finalidade do planejamento do ensino é a aprendizagem dos alunos. No entanto, o foco não está nos produtos finais de aprendizagem, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>O planejamento tem como principal característica o fato de ser autoral, ou seja, pensado e confeccionado pelo próprio professor, que compreende a importância de planejar seu ensino segundo suas intenções.</p> <p>O planejamento não é apenas uma atividade burocrática e obrigatória, passando a ser concebido como uma atividade importante para integrar as ações profissionais cotidianas.</p>	<p>O ensino deve ser contextualizado e específico para um certo público-alvo.</p> <p>Todo o planejamento tem foco direcionado aos alunos.</p> <p>Cada planejamento é singular e específico para determinado grupo de alunos.</p>	<p>O criação, reflexão e reelaboração do planejamento podem não extrapolar os limites da sala de aula e dos condicionantes que nela atuam.</p> <p>O planejamento pode não ser resultado de um processo crítico de questionamento das estruturas sociais, políticas, econômicas e/ou institucionais nas quais a atividade docente está inserida, pelo contrário, ele se volta somente para as questões diretas da sala de aula e não ao contexto mais amplo em que a escola se insere.</p> <p>O processo reflexivo propiciado pelas ações de planejamento está limitado ao contexto didático da sala de aula e pode não haver a intenção da propositura de discussões e transformações no âmbito social, institucional, político, ideológico, dentre outros.</p>
-----------------------	--	--	---	--	---

Crítica	Requer reflexões constantes acerca dos processos de ensino e aprendizagem. O planejamento deve ser revisto ao longo de todo o ano letivo.	As ações do professor são condicionadas e não neutras e o seu planejamento é intencional e contextualizado e tem por objetivo ulterior a formação de cidadão críticos, autônomos e capazes de transformações na sociedade em que vivem e atuam.	O planejamento também é autoral, ou seja, pensado e confeccionado pelo próprio professor. O professor pensará em todas as etapas que comporão o plano final, levando em conta suas intenções, objetivos e condicionantes de ensino, além do projeto político-pedagógico institucional e as orientações curriculares oficiais.	O planejamento do professor, bem como as ações docentes são processos condicionados. O planejamento é feito segundo as intenções do professor para um determinado público-alvo e suas características. O planejamento é único e não generalizável.	O planejamento é marcado pela intencionalidade de ensino para um determinado contexto. Ao conceber as ações docentes como condicionadas, o professor crítico reflete criticamente acerca dos condicionantes que influenciam todo o sistema educacional. Seu planejamento assume uma característica política e crítica, que extrapola os limites da sala de aula.
----------------	---	---	--	--	--

Quadro 1: Características do planejamento didático-pedagógico no âmbito das racionalidades.

Considerações Finais

O objetivo deste ensaio teórico foi discutir e propor categorias analíticas para identificação de concepções sobre o planejamento. Vimos que, associada a cada tipo de racionalidade, o planejamento assume características distintas e apresenta variadas concepções acerca do perfil de um profissional autônomo no desenvolvimento do trabalho educativo. Nesse contexto de múltiplas características que o planejamento pode assumir, entendemos que a implementação de um modelo deve decorrer de uma reflexão crítica condicionada às potencialidades didático-pedagógicas e direcionada ao desenvolvimento de um trabalho educativo autônomo, em função de sua temporalidade, funcionalidade, pessoalidade, situacionalidade e criticidade.

Defendemos que o planejamento ocupa posição precípua para direcionar a prática profissional docente para estados alternativos associados a contextos crítico-reflexivos. A marca do planejamento enquanto ação formalizada no ambiente de ensino estipula, desenvolve e articula a análise de componentes políticos, éticos e técnicos da ação profissional. O entendimento desses fatores fornece subsídios para novas configurações para a formação de professores.

Agradecimentos e apoios

Ao CNPq pelo financiamento.

Referências

- BEGO, A. M. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, v.01, n.02, p. 03-24, maio-ago. 2016.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 2. ed., Ijuí: Unijuí, 2003.
- MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- SANTOS, M. E. G. **Elementos constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica: prescrições, atividades e ações**, 2011. 329f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2011.