

3. PARA UMA PLANIFICAÇÃO EM CONSONÂNCIA COM A LINHA PROGRAMÁTICA

3.1. A IMPORTÂNCIA DAS DECISÕES PRÉ-INTERACTIVAS NO PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

No âmbito pedagógico, *"as decisões que os professores realizam podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente"* (Shavelson, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 22). Com efeito, parte significativa da acção docente é reflexo de rotinas (3) que se foram instalando e consolidando ao longo da experiência. Talvez estas rotinas sejam mais notórias no ensino interactivo (4), devido à conduta do professor ser mais ou menos espontânea.

Na fase pré-interactiva (ou pré-activa), porque é uma fase com carácter deliberativo em que o professor não se encontra normalmente tão pressionado pela urgência da decisão, reúnem-se condições para que o acto educativo seja mais consciente.

Como pretendemos compreender os pensamentos do professor associados às tomadas de decisão, e porque estas tendem a ser mais conscientes na fase pré-interactiva, o presente estudo recai sobre essa mesma fase. Aí, a programação e a planificação assumem um papel crucial, dado que, sendo o professor encarado como um profissional de "diseño", elas são um bom espelho do perfil e das concepções do docente.

Do programa à planificação

Um programa, como documento oficial, é um elemento-chave para nortear a organização do ensino. Mas, dada a sua abrangência nacional, não se apresenta desmultiplicado em conformidade com a heterogeneidade de contextos naturais e sócio-culturais dos diversos espaços-região.

Deste modo, em cada escola ou grupo escolar, pode (e deve) proceder-se à programação, que *"mais não é do que completar o programa, ajustá-lo à realidade em que se vai desenvolver e adequá-lo a ela e, inclusivé, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade que o programa, por ser geral, não tenha incluído nas suas previsões"* (ZABALZA, 1987: 21).

Segundo ZABALZA (o. cit.) a programação supõe:

- uma subordinação ao programa;
- uma tomada de decisões relativa a conteúdos, métodos, prioridades, recursos, etc.. Para tal, há que ter em atenção o contexto da justificação (os porquês) e os da racionalidade e coerência (os para quê);
- a integração do trabalho de cada professor numa globalidade escolar, tanto quanto possível com base em decisões consensuais (todos os intervenientes na tarefa educativa se devem sentir implicados);
- abertura ao território, ou seja, regionalização, na medida em que há que saber:
 - * articular as exigências a nível nacional (programa) com os interesses regionais e locais;

* reconhecer as funções educativas de cada área territorial, de modo a que ocorra a fusão plena da escola com a comunidade.

Em suma, a programação é um processo de contextualização progressiva, cujo ponto de partida e marco geral de referência é o programa.

O grupo de professores vai tomando decisões em que se entrecruzam (ZABALZA, o. cit.: 55):

- o discurso pedagógico (que coisas merecem a pena? que sentido formativo possuem as alternativas de trabalho? como vamos integrar o educativo com o instrutivo?...);
- com o técnico-didático (que aprendizagens? como organizá-las? como fazer para que o processo seja integrado, funcional e eficaz?...).

Este entrecruzar de discursos desemboca na planificação. Enquanto que a translação do programa para a programação se ficou a dever, essencialmente, a uma contextualização decorrente da mudança de escala, a concepção da planificação ocorre na fase de concretização de um conjunto de ideias num plano de acção (fig. 1).

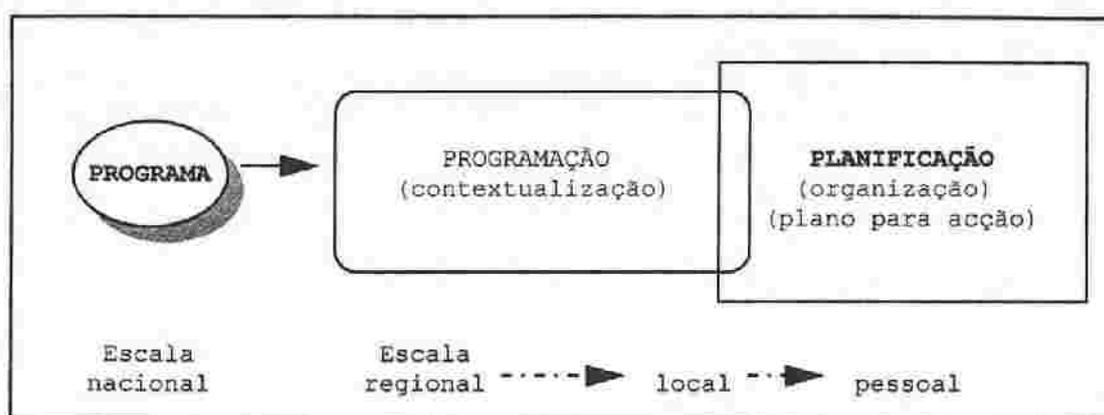


Fig. 1 - Do programa à planificação

"Através dela [planificação], o professor translada o currículo escrito, as expectativas institucionais e as suas próprias concepções sobre o ensino e a aprendizagem, em guias de acção para a aula"
(ACOSTA, 1986: 462).

Sintetizando os motivos que nos levam a considerar a programação e a planificação como processos e reflexos chave das decisões pré-interactivas, diremos que (de acordo com GUISLAIN (1990: 21-22) e MARCELO GARCIA (1987: 48-49)):

- um projecto de actividade educativa, dado que é único no seu género, merece ser bem formalizado e comunicado a fim de assegurar preventivamente a pertinência das escolhas efectuadas;

- as condições epistemológicas (indução, dedução, síntese, análise, observação, etc.) devem ser preparadas minuciosamente de modo a evitar desvios significativos na aprendizagem;

- as principais circunstâncias sociais (exposição, trabalho de grupo, participação, ...) são factores importantes no processo educativo. Não devem ser alvo de simples inspiração de momento nem ser obra do acaso;

- a concepção de um plano proporciona benefícios psicológicos (segurança, confiança);

- o processo de planificação, além de nos proporcionar uma familiarização com os conteúdos, confronta-nos com o encadeamento dos mesmos;

- a especificação das intenções educativas traduz-se numa clarificação dos objectivos a perseguir;

- em última análise, é mais fácil o retomar de ideias e actividades iniciadas em aulas ou momentos de trabalho anteriores.

Tipos e níveis de planificação

A planificação pode ser formal, quando se traduz num plano escrito da aula(s) ou actividade, ou informal, se corresponde ao conjunto de pensamentos do professor que ocorrem em situações extra-aula e mesmo extra-escola (quando vai às compras, no trajecto casa-escola, etc.).

Podemos distinguir vários níveis de planificação, atendendo quer à fase em que ocorrem, quer ao período temporal que englobam (quadro 6):

NÍVEIS DE PLANIFICAÇÃO	
quanto à fase em que ocorrem (segundo ACOSTA)	quanto ao período temporal que englobam (segundo YINGER)
Oficial	Anual
Contingencial	Trimestral
	De unidade
	Semanal
	Diária

Quadro 6 - Níveis de planificação

Segundo ACOSTA (1986: 473), a planificação oficial corresponde ao plano escrito, elaborado na fase pré-interactiva e que tem como finalidade a previsão de actividades e exercícios relativos ao processo ensino-aprendizagem. A planificação contingencial é mental, ocorre em situações de interactividade, organiza elementos aleatórios e imprevistos no sentido de fazer face às contingências do momento. Enfim, é a reformulação da planificação que previamente traçamos, em função da situação concreta na sala de aula.

Pelo que acaba de ser referido se depreende que a planificação não abarca somente as decisões tomadas antes de se iniciar a acção (aula ou actividade), mas também as que acompanham o desenrolar da mesma, assim como os "processos de pensamento ou reflexões que se produzem depois da interacção com a turma" (Clark e Peterson, cit. por MARCELO GARCIA, 1987: 43).

Deste modo, a planificação é um processo cíclico complexo, que passa pela fase pré-interactiva, se reformula na interactiva e é objecto de uma reflexão pós-interactiva (que, em si mesma, pode constituir nova fase pré-interactiva). Na realidade, tal como dizia Dewey, a reflexão é a aceitação da responsabilidade para uma acção futura. Por sua vez, a

interactividade introduz novos dados (que se incorporam no anterior sistema de referência) que o professor percebe, processa e em função dos quais reajusta o seu plano decisional (fig. 2).

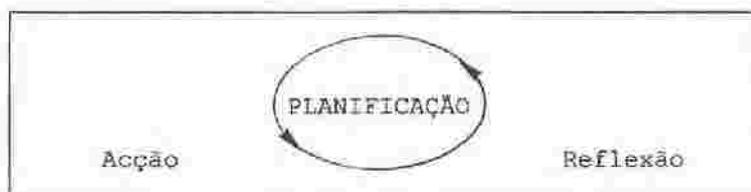


Fig. 2 - A planificação enquadrada pela acção e pela reflexão (adaptado de YINGER, 1986)

A distinção efectuada por Yinger corresponde a diferentes contextualizações em função da mudança de escala temporal, pelo que o grau de pormenor, de concretização, de ajuste em função do(s) aluno(s) em questão, aumenta progressivamente da planificação anual até à planificação diária.

Conjugando as duas perspectivas acabadas de focar (a de Acosta e a de Yinger), a planificação pode ser entendida como um processo de se desenrola em espiral, desde a planificação anual à diária, conjugando acção com reflexão.

3.2. O INÍCIO(?) DO PROCESSO CÍCLICO

Aconselha o bom-senso e os princípios deontológicos que cada professor, cada educador, se assuma como **Pessoa** (com P maiúsculo) frente aos seus alunos, a qualquer dos parceiros da comunidade escolar e da