
MICRO E MACRO DECISÕES SOBRE O PLANEJAMENTO: UM OLHAR PARA A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Profª Drª Rosa Lydia Teixeira Corrêa
Profª Drª Terezinha Ap. Quaiotti. R. do Nascimento

Este texto trata como o próprio título anuncia, do planejamento relacionado ao trabalho docente que é realizado em sala de aula, no laboratório e em outros espaços destinados à ação educativa do ponto de vista formal na Universidade.

Com efeito, a formalidade que é própria das ações desenvolvidas em instituições educativas demanda um pressuposto, o planejamento, que é uma exigência para a realização dessas ações de maneira racional. Esta racionalidade está sendo entendida como a organização criteriosa de ações, tendo em vista o alcance de objetivos, o que não se dá sem que tenha existido um processo de reflexão.

Nesse sentido, o planejamento traz em seu bojo a expressão que traduz o que poderíamos chamar de sua essência: a idéia de **PROCESSO**: Seqüência de fatos, fenômenos ou ações que visam ou chegam a um fim determinado (Mattos, 1957). Nestes termos, embora o significado da palavra processo indique uma caminhada progressiva, seu sentido em relação ao planejamento se amplia e, ao mesmo tempo aprofunda-se na medida em que engloba o requisito da reflexão e, em decorrência desta, de **tomada de decisão** sobre questões de formação que gravitam em torno do currículo do curso, por meio de cada uma das disciplinas que o compõe.

O planejamento de ensino/aprendizagem na Universidade pode ser caracterizado como um processo que diz respeito à prática docente nos diferentes espaços de formação durante todo um semestre ou um ano letivo, nos quais o trabalho com o aluno é priorizado através do currículo. É de Ferreira (1979) a idéia de que planejamento é um *método* justamente porque permite-nos traçar um caminho, um percurso criterioso

cuja referência nos é dada pela realidade que temos (alunos, condições objetivas de trabalho, carga horária da disciplina, os objetivos e os conteúdos) e pelo projeto de formação contido no Projeto Pedagógico do Curso.

Quando falamos de alunos, de condições objetivas de trabalho e de carga -horária da disciplina, certamente estamos nos referindo a elementos importantes que não podemos perder de vista, pois são eles, dentre outros, que nos permitirão evitar que o planejamento seja apenas uma peça de ficção. Estes elementos nos proporcionam dados, quer facilitadores quer dificultadores em relação à efetivação dos objetivos fixados ao mesmo tempo em que são importantes para a reflexão sobre a realidade de cada curso em particular.

Com efeito, o conhecimento acerca de cada um desses elementos permite-nos realizar uma apreciação sobre uma parte da realidade educativa com a qual interagimos no cotidiano do trabalho docente em sala de aula. Vale lembrar que é sumamente importante levar em conta a realidade do curso, a da própria instituição, a diversidade social, cultural, política e econômica próxima e distante. Levar em conta esses aspectos contribui sobremaneira para entender os referenciais decisórios **Macros e Micros**¹.

As **macro** decisões que influenciam o trabalho docente podem ser divididas em dois grupos – para efeito didático - um externo e o outro interno à Universidade. As externas são de dois níveis: as nacionais e as locais e as internas referem-se às Institucionais, isto é, as que são adotadas em cada estabelecimento de ensino superior.

As **macro decisões nacionais** são aquelas tomadas em nome dos interesses políticos, econômicos e sócio-culturais do país. As políticas desenvolvidas pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação e pela legislação federal específica visam organizar e controlar o sistema nacional de educação. De certo modo estas "diretrizes" estão mais distantes do professor e, muitas vezes, não são de seu conhecimento. Porém influenciam, sem dúvida, as decisões a serem tomadas em relação à condução do seu trabalho na sala de aula/laboratório, por meio dos objetivos definidos na sua disciplina que estão intrinsecamente relacionados aos objetivos gerais do curso e aos da educação superior.

¹ As divisões e subdivisões de níveis de decisão mencionadas a partir deste momento foram adotadas por nós para melhor compreensão do assunto, uma vez que na realidade não há separação propriamente dita entre elas.

As **macro decisões locais** são aquelas que embora não tendo a educação como objeto, influenciam-na mesmo que indiretamente, como por exemplo a preponderância dada em relação a um tipo de produção econômica, valores culturais e sociais veiculados.

As **macro decisões internas** estão sendo por nós caracterizadas como aquelas que são tomadas no âmbito da instituição de educação superior. Através delas a instituição visa, respeitadas as diretrizes oficiais nacionais, realizar a formação de seu alunado segundo as concepções que tem de: homem, humanidade, sociedade, educação. Além destas finalidades as decisões deste nível tem por objetivo garantir sua sobrevivência como instituição social. Na nossa universidade podemos dar como exemplos destas decisões a introdução das Práticas de Formação e de Antropologia Teológica nos currículos, a organização semestral dos cursos.

É óbvio que todos estes níveis decisórios sofrem influências e devem estar em sintonia com a dinâmica social, a política e as relações vigentes de trabalho existentes no mundo atual.

As **micro decisões** podem, por sua vez, ser subdivididas em dois âmbitos: o do curso e o de cada componente curricular. As micro decisões tomadas em nível de curso resultam, principal e formalmente no **Projeto Pedagógico**.

Por último, as decisões tomadas pelo professor quanto ao planejamento (elaboração do plano de Ensino e seu desenvolvimento propriamente dito) de seu componente curricular estão sujeitas às anteriores mas, nem por isso acham-se engessadas por elas. O espaço de liberdade para alternativas de opções refere-se, prioritariamente, àquele ligado aos aspectos didáticos de sua ação, bem como, muitas vezes a aspectos pedagógicos. Tais aspectos estão ligados aos objetivos específicos de sua disciplina, seus conteúdos, metodologia a ser adotada e estratégias dela decorrentes, relacionamento interpessoal na sala de aula/laboratório, critérios e formas de avaliação, inter-relação (horizontal e vertical) com os demais componentes do currículo do curso, entre outros.

As decisões que são tomadas pelo professor, que apesar de serem orientadas pelas diretrizes traçadas pelos níveis superiores, têm como fundamento indiscutível as concepções de educação, de ser humano e de sociedade assumidas (consciente ou inconscientemente) pelo docente. Este processo decisório flui da formação/capacitação que o profissional da educação tem.

A autonomia para tomada de decisões por parte do docente resultará em maior ou menor sucesso na medida em que ele for mais ou menos capaz de refletir constantemente sobre as concepções que tem, sobre a realidade (próxima/distante, humana, política, econômica, etc.) na qual desenvolve sua ação, de estar informado acerca das diretrizes nacionais, institucionais e daquelas contidas no Projeto Pedagógico de seu curso e de atualizar-se constantemente quanto aos avanços verificados em sua área de conhecimento.

Neste ponto de nossa conversa podemos ser levados a supor que a autonomia do professor é muito restrita. Certamente o é em termos de âmbito, mas não em termos de importância. As alternativas escolhidas por ele, dentro de seu espaço de decisão, são tão essenciais ao processo educativo/formativo que é ali que está em jogo o êxito ou o fracasso de qualquer projeto de educação.

As decisões que, em última instância, são tomadas pelas Faculdades e pelos professores precisam ter sentido, estarem em sintonia entre si e correspondam a uma lógica que é, ao mesmo tempo de cunho formal, devido às inter-relações hierárquicas e legais que demandam tais decisões, como é também dialética pela relação de oposição permanente que contém já que se constituem fruto do pulsar entre o real e o ideal. O real retratado pela própria dinâmica social contemporânea em sua multiplicidade, contradições, incertezas, o mundo do trabalho e os alunos. O ideal, por sua vez é traduzido no próprio Projeto de formação de cada curso em particular explicitado em seu Projeto Pedagógico por meio dos objetivos e intenções de formação nele contidos.

Portanto, os professores são de suma importância na instituição formadora uma vez que são eles que viabilizam e, por essa razão, tornam concretos os propósitos da mesma. Assim, nenhum Projeto Pedagógico é particularmente de um curso, de um professor ou mesmo de um grupo. É antes de tudo, institucional. Seu sentido coletivo se amplia na medida em que, por essa razão, todos são chamados naquilo que lhes compete a dele participar. Um exemplo bastante simples pode ser dado neste sentido: definidos os objetivos da disciplina pelo professor é hora de organizar o trabalho pedagógico por meio das aulas e, por assim dizer tomar decisões sobre o como as aulas serão ministradas levando em conta a especificidade de cada conteúdo. Se o professor decidir usar retroprojektor ou mesmo vídeo, estes devem estar disponibilizados. Esta disponibilidade não é tarefa dele, mas da instituição. É por isso que Veiga (2001)² diz que o Projeto Pedagógico de um Curso ora é institucional ora é acadêmico.

² VEIGA, I. P. de A. O Sentido do Projeto Pedagógico nos Cursos de Graduação, Palestra proferida na PUC-Campinas em 03 de setembro de 2001.

As decisões baseadas em critérios macros também afetam sobremaneira tanto o desempenho do professor quanto dos alunos justamente porque se constituem em referências basilares para formação profissional em razão de que em si contêm decisões curriculares sobre e com as quais o docente opera.

Não seria demais dizer que sucesso e fracasso escolar dizem respeito tanto a alunos quanto a professores. Se há alunos reprovados em grande quantidade, o professor também o está sendo.

Acresce ainda ressaltar que as **micro** decisões não podem ser tomadas sem que se leve em conta: o desempenho e/ou as características gerais dos alunos no curso, na série, no período e na classe e suas performances com base em comprometimento/disposição/interesse ou não para o estudo, disciplina e indisciplina, pontualidade, tipo de atividade profissional, em conexão com as questões macro.

Não se pode deixar também, de avaliar a conduta docente na aula quer por meio dos procedimentos de ensino que o professor utiliza quer de comportamento (atitudes, gestos, tipo de linguagem) que mantém com os alunos na sala de aula/laboratório.

As micro decisões também são tomadas considerando os alunos como referência para planejar, o que significa situá-los no centro de nossas preocupações como os sujeitos a respeito dos quais devem ser levantados dados: sobre os conhecimentos e experiências anteriores que possuem, sobre as dificuldades que apresentam em relação a compreensão e interpretação do que lêem, da escrita, da ausência de disciplina para o estudo, sobre a necessidade de estarmos atentos às histórias de vida tanto daqueles que se destacam em sala de aula/laboratório como daqueles que demonstram dificuldades, história de formação de cada um, da história de formação sumamente centrada no professor, da falta de compreensão sobre as exigências da formação universitária, das formas e tipo de linguagens que utilizam, entre outros. Some-se a isso o imediatismo e o utilitarismo presentes na sociedade capitalista contemporânea que concorrem sobremaneira para que a maioria de nossos alunos compreendam a Universidade apenas como um lugar no qual devem receber instruções e/ou receitas que lhes permitam resolver problemas no campo e área profissional que muitas vezes já atuam ou que venham a atuar futuramente.

As condições objetivas de trabalho, resultantes em sua maioria de decisões institucionais, podem, por sua vez, ser traduzidas pelo número de alunos por classe, pelo modo como os alunos relacionam-se

entre si e relacionam-se com o professor, pela relação entre o espaço físico da sala de aula/laboratório e o número de alunos que compõem a turma da série ou do período, pela acústica da sala de aula/laboratório, pelos tipos de recursos de ensino e de carteiras/pontos de trabalho que podem ser disponibilizados na sala de aula/laboratório, pelo clima, pelas características de composição da turma (idade, experiência profissional, atividade profissional, tempo reservado para estudo, condições financeiras para aquisição de material para estudo, tipos e características de grupos), pelas condições de espaço físico para estudo e consultas na biblioteca e nos laboratórios de informática, assim como pelo acervo de títulos disponibilizados na biblioteca para consulta.

É importante também levar em consideração no processo de planejamento, além das decisões institucionais também aquelas contidas no Projeto Pedagógico, tais como: a carga horária destinada para a disciplina que deve manter vínculo estreito com o calendário acadêmico e a sua inter-relação com os conteúdos para, desse modo "visualizar" suas perspectivas de desdobramento durante o semestre e o ano letivo. Isso é fundamental para estabelecer as devidas adequações entre a quantidade de conteúdos a ser abordada na disciplina e o tempo disponível (semanal, quinzenal, mensal, bimestral, semestral). Neste sentido, estamos falando de perspectiva de uso adequado, racional, do tempo curricular que sobremaneira concorre para o alcance dos objetivos propostos para cada etapa de trabalho e para a disciplina no seu conjunto.

Realizada essa apreciação inicial, podemos tender ao desânimo, diante do fato de termos que atentar para uma multiplicidade de elementos, a fim podermos planejar nosso trabalho pedagógico. Não é sem razão. Os tempos mudaram, nossa sociedade é outra diferenciada da de décadas atrás. Na esteira das mudanças mudou também o modo de conhecer e da compreensão sobre como nos apropriamos do conhecimento ou sobre como aprendemos. Como sujeito que somos e com as subjetividades que carregamos, a forma como aprendemos e as condições para que aprendamos necessitam ser circunstanciadas. Somos sujeitos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, geograficamente situados, assim como tecnologicamente influenciados. Neste sentido, são muitos os desafios que nos são postos, entre eles, talvez o maior entre todos o de, nesse cenário de diversidades, construirmos formas de aprendizagem que levem em conta essas diversidades. Por isso, particular atenção deve ser dada às estratégias e/ou ações (procedimentos metodológicos ou de ensino/aprendizagem) no momento do planejamento. Estas, não devem ser selecionadas exclusivamente em função do objetivo

a ser alcançado através do conteúdo a este relacionado, mas também, de um princípio educativo de suma importância que corresponde a um pressuposto epistemológico de igual importância e que se vincula à relação sujeito/objeto de conhecimento no que tange a **interação** que se estabelece entre ambos, quando o sujeito conhece. Nesta dimensão estamos lidando então com a questão referente ao como a aprendizagem se realiza. Em contrapartida, ainda que não tenhamos presente a idéia de que o conhecimento se processa interativamente, a concepção de aprendizagem que possuímos por mais que não esteja clara para nós, se revela por meio da aula que ministramos (ensino).

No processo de conhecimento a relação interativa é mediada por aqueles elementos referidos anteriormente e que se constituem no que chamamos de circunstâncias históricas que influenciam tanto a aprendizagem quanto a não aprendizagem.

Por outro lado, se todos os aspectos abordados acima são requisitos para planejar, o planejamento não se esgota no plano de ensino da disciplina ou mesmo no plano de aula. A realidade é dinâmica, entendida aqui como a da sala de aula/laboratório por meio dos diferentes sujeitos através da maneira como estes paulatinamente reagem às abordagens de conteúdos feitas pelo professor(a). Significa falar de mediações ou fatores positivos ou negativos que facilitam ou dificultam a construção de conceitos e que podem ser tanto mediatos quanto imediatos. Neste sentido, particular atenção deve ser dada novamente àqueles elementos (macros e micros) já mencionados.

Outro aspecto importante que cabe mencionar quando falamos de interferências que pode sofrer o processo ensino/aprendizagem e que se constitui num *a priori* fundamental, é o de que não percamos de vista durante todo o desenrolar do processo de formação de nossos alunos, a idéia de que *vemos, "captamos", lemos e sentimos o mundo³ a partir da nossa ótica de referência*, ou seja, o entendimento que possamos ter sobre a leitura de um livro, sobre o atentado de 11 de setembro ou sobre qualquer outro acontecimento em muito vai depender das experiências de vida que possuímos, da formação profissional, enfim, dos nossos conhecimentos, e que permitem, por assim dizer, uma leitura de mundo diferenciada daquela que o outro realiza. São estas experiências que também dimensionam nossa subjetividade e nos particularizam enquanto sujeitos.

³ O termo mundo está sendo entendido aqui na sua mais ampla aceção compreendendo as múltiplas e diferenciadas experiências humanas nas relações estabelecidas com a natureza.

Sob essa ótica, não se trata de particularizar, no sentido de tornar individuais os procedimentos de ensino/aprendizagem mas de estarmos atentos às influências que o processo ensino/aprendizagem pode sofrer, uma vez que dele participam sujeitos (alunos e professores) que são constituídos de subjetividades diferenciadas.

Às aparentes particularizações subjaz a idéia de avaliação permanente do processo ensino/aprendizagem, ou seja, o exercício constante da **práxis**, exigência feita quando planejamos e executamos uma ação pedagógica. É justamente na correspondência a essa exigência que se operacionaliza o **processo**, o planejamento. Significa pensar sobre os prós e contras do trabalho pedagógico e de suas implicações (objetivos, conteúdos, estratégias de ensino/aprendizagem, avaliação)⁴, e se necessário redimensioná-los ainda durante o período letivo em curso.

Quando o professor pensa, reflete, enfim põe em questão o seu trabalho, ele também está pondo sob interrogação a sua atuação na sala de aula/laboratório, ou seja, o ensino. Talvez seja este o exercício mais difícil de ser realizado porque historicamente ensino e aprendizagem não constituíam faces de uma mesma moeda, por isso, só a aprendizagem faz parte da tradição de avaliação.

Por outro lado, não seria demais interrogar sobre: qual a função e o papel da minha disciplina no currículo do curso e, por conseguinte no Projeto Pedagógico do mesmo?

Essa indagação permitirá ao professor tomar micro decisões a fim de organizar o Plano de Ensino (programa) de sua disciplina, considerando sua ementa e, diretamente vinculados a esta, os objetivos, conteúdos e respectiva abordagem por meios das estratégias de ensino/aprendizagem e procedimentos, formas e critérios de avaliação. Ao lado disso, necessário de faz atentar para as devidas articulações que permitem integrá-la horizontal e verticalmente com as demais disciplinas do currículo no período, e o respectivo tempo disponível para sua operacionalização.

Sem descurar da existência das lógicas formal e dialética, é o Plano de Ensino da Disciplina (programa) através do seu

⁴ Pensar significa problematizar, fazer interrogações sobre o trabalho em curso, por exemplo: _ as estratégias utilizadas no desenvolvimento da aula X foram adequadas para que os alunos construíssem os conceitos pretendidos? _ Elas possibilitaram a interlocução com os alunos a fim de que estes expusessem suas idéias e tirassem dúvidas? _ Para que tipo de avaliação apontam?

desdobramento, o "lugar" que representa a síntese do exercício de autonomia do professor. Ainda que ele possa apreciar juntamente com os alunos a pertinência ou não de certas estratégias de ensino/aprendizagem, de procedimentos, formas e critérios de avaliação, isso não lhe tira a autoridade de definir o que é mais indicado para cada situação, afinal ele tem finalidades a atingir. É ele quem decide o para que, o que, para quem, e como ensinar/formar ou, em linguagem mais atual, sobre como desenvolver possibilidades de construção de conhecimento.

Por outro lado, admitida a inquestionável autoridade do professor na sala de aula, esta não lhe dá a prerrogativa de ser autoritário, de usar de arbitrariedade. Neste sentido, posso ser arbitrário se tomo micro decisões de modo aleatório, espontaneísta, porque casual; se não proporciono para o meu aluno, o direito de tomar conhecimento sobre os critérios a partir dos quais ele será avaliado; se a avaliação se torna uma oportunidade de punição, coerção e não de construção de conhecimento.

Mediando tanto o campo de interpretação de exercício de autoridade, como de autoritarismo por parte do professor estão modos de relações de poder, que se estabelecem em sala de aula. Relações que, por assim dizer aproximam ou distanciam os sujeitos (professor e alunos) envolvidos no processo de conhecimento.

O planejamento, por dizer respeito à organização e à execução do trabalho de ensino/aprendizagem nesta como em qualquer outra instituição, explicita a necessidade de imprimir uma certa racionalidade às atividades realizadas. Entendemos que essa racionalidade deve ser encarada como um princípio para além daquilo que imaginou a tecnoburocracia quando impôs o planejamento como um aspecto indispensável ao trabalho educativo. Sob esse entendimento está também o de (que devemos) considerarmos que as relações sociais de modo geral e as educativas em particular, se caracterizam pela necessidade de estarem sendo constantemente pensadas. Assim é de Flexa e Tortajada (2000: 26) a idéia de que *nós*, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, *agimos e pensamos, questionando-nos; não damos por certa e absoluta a realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e de outras práticas que põem "entre aspas" nossa normalidade. Constantemente, devemos filtrar a informação e envolvermos na sociedade para sobreviver devido à pluralidade de formas de vida e maneiras de fazer. Devemos decidir constantemente entre opções possíveis, sabendo que aquilo de "para toda a vida" é algo que não*

acontece nem no trabalho e nem em muitas das relações e realizações sociais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FERREIRA, Francisco W. *Planejamento SIM e NÃO*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

MATTOS, Carlos L. *Vocabulário Filosófico*, São Paulo, Edições Leia, 1957.