SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE APOIO TÉCNICO

PLANEJAMENTO DE ENSINO

- SISTEMÁTICA OPERACIONAL -

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ
— **José Waldemar Alcântara e Silva**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
— **Adelino de Alcântara Filho**

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE APOIO TÉCNICO
— **Francisco Oscar Rodrigues**

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO
— **Maria Helena Fradique Acioly**

COORDENADOR DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS
— **Francisco Eduardo Cordeiro de Barros Leal**

COORDENADORA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
— **Therezinha de Jesus Mesquita Ciríaco**

COORDENADORA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
— **Eneida Maria de Sabóia Campos**

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA
CENTRO E DOCUMENTAÇÃO E
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
REG. D12.481/08
FORTALEZA, 10/06/08
Ex 4
F7 P1 Ex1

ELABORAÇÃO

- Ana Isabel Borges Soares
- Francisca Núbia Girão Saraiva
- Iracema Almeida Alves
- Jonas de Araújo Luz
- Margarida Maria de Castro Araújo
- Maria Carmen Vieira Moreira
- Maria Yolanda Perdigão Silveira
- Nágila Karan Barbosa Cordeiro
- Raimunda Moreira Angelim
- Terezinha Lustosa Solheiro

ASSESSORIA TÉCNICA

- Aécio Feitosa
  (Mestre em Educação)

COLABORAÇÃO

- Maria Helena Camurça Correia Pinto
- Rita Prata Girão
- Ana Maria Delgado Perdigão Ferreira

SUMÁRIO

– Apresentação
– Justificativa

1a. PARTE

pág.

– Introdução 15
– Definindo o Planejamento de Ensino 16
– Fases do Planejamento de Ensino 16
– Importância do Planejamento de Ensino 20
– Planejamento de Ensino – Uma Ação Integrativa 20

2a. PARTE

– Fundamentos do Planejamento de Ensino 25
– Dimensionamentos da Adolescência:
  • Dimensão Biológica 26
  • Dimensão Psicológica 27
  • Dimensão Sociológica 28
– Fundamentação Legal 29

3a. PARTE

– Plano de Ensino 39
  • Definindo um Plano de Ensino 39
  • Elementos do Plano de Ensino 40
  – Os Objetivos Instrucionais 42
  – O Conteúdo 44
  – A Metodologia 45
  – A Avaliação 49
– BIBLIOGRAFIA 56

APRESENTAÇÃO

Aprimorar a ação docente deve ser preocupação primeira, não apenas do professor e de quantos labutam na Escola, mas, igualmente, daqueles que trabalham nos Órgãos responsáveis pelo Sistema de Ensino, em nível de Município, Estado ou Nação.

Em qualquer setor de atividade humana, o **planejar antes do fazer** condiciona todos os resultados que se vem a alcançar. É ponto pacífico que os níveis de desenvolvimento obtidos nas mais diversas áreas do conhecimento — cultural, tecnológica, social propriamente dita e outras só foram possíveis graças a um planejamento anteriormente pensado e, a seguir, obedecido com seriedade.

Nós, da Secretaria de Educação do Estado, nos preocupamos, em primeiro lugar, com a efetivação de aulas ministradas de tal modo que a criança e o adolescente encontrem, no professor e na Escola, um ambiente humano que lhes favoreça o desabrochar em plenitude para o mundo do trabalho e do amor mútuo.

Daí, tencionarmos, com este manual, ajudar o professor a planejar o seu desempenho, para que, uma vez planejando-o, possa executá-lo sempre melhor e, assim, exercer com mais perfeição a sua tarefa.

O nosso esforço em elaborar o presente documento será totalmente compensador se pudermos constatar a sua validade, vendo surgir planos de ação docente mais bem elaborados. No entanto, só nos sentiremos realmente gratificados quando tais planos estiverem sendo vivenciados pelos nossos professores, tempo em que nos será dado comprovar que as salas de aula das Escolas do Estado são o ambiente do **encontro** que leva ao crescimento do SER — adolescente, aluno do atual Sistema de Ensino de 2º Grau no Brasil.

Adelino de Alcântara Filho
Secretário de Educação

JUSTIFICATIVA

Este manual objetiva ajudar o Professor na elaboração do seu Plano de Ensino. Como tal, ele sugere algumas reflexões iniciais concernentes ao Planejamento, em si mesmo e, a seguir, relaciona-as especificamente ao Planejamento de Ensino.

Acreditamos que o documento venha preencher uma lacuna existente no Sistema Estadual de Ensino, além de atender aos constantes apelos de Professores, Supervisores, Orientadores e Administradores das Escolas Oficiais do Estado do Ceará.

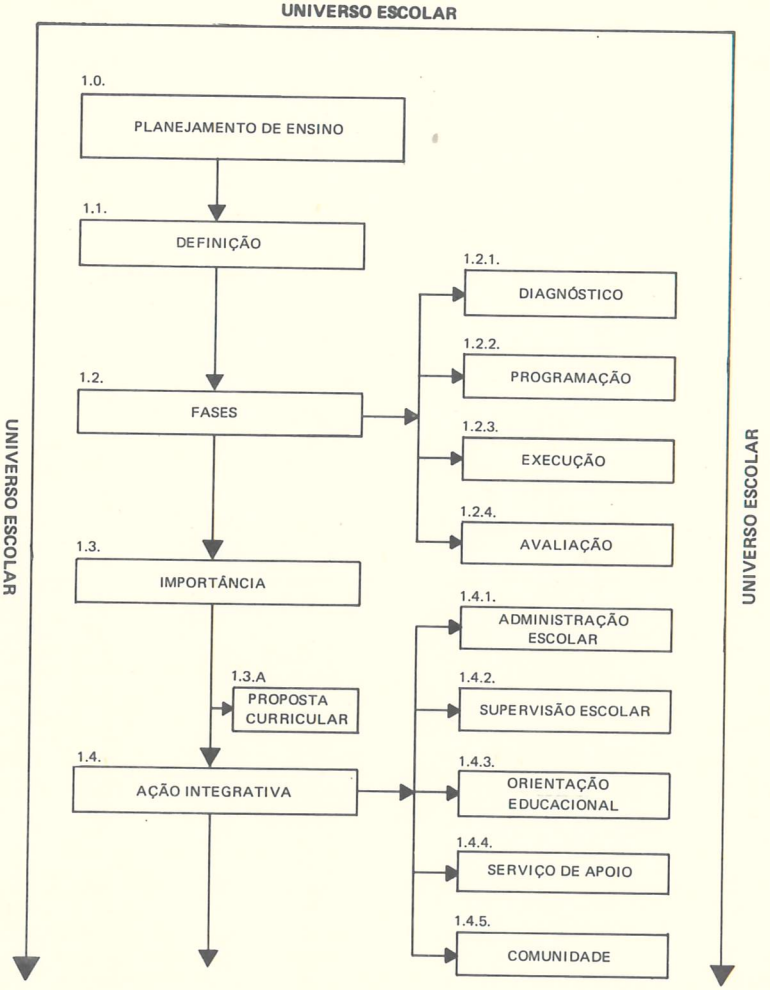
É propósito nosso oferecer, especificamente aos Professores, sugestões práticas para uma sistematização de sua ação no universo escolar. Sendo o manual um instrumento de orientação individualizada, não alimentamos a pretensão de esgotar toda a vasta problemática do Planejamento de Ensino. Todavia esperamos possa ele responder de perto às necessidades de quem procura obter informações básicas para um melhor desempenho da ação docente-discente em sala de aula.

Este documento, constante de três partes distintas, mas complementares, apresenta várias sugestões e contém reflexões em torno da ação docente, levando sempre em conta o universo de variáveis que, direta ou indiretamente, interfere no processo ensino-aprendizagem. Assim, na 1ª Parte, tenta-se definir o Planejamento de Ensino, identificando-se as principais fases desse processo; mostra-se sua importância e, por fim, procura-se evidenciar a necessidade da integração da ação docente aos demais Serviços escolares. Na 2ª Parte, algumas considerações são postas, relativas aos dimensionamentos da adolescência para a qual o ensino de 2º grau se destina. Pretende-se ainda nessa Parte mostrar que o Planejamento de Ensino possui uma fundamentação legal que deve orientá-lo na busca dos objetivos maiores da educação nacional. A 3ª Parte trata especificamente do Plano de Ensino. Aí, reflexões concernentes aos Objetivos Instrucionais, ao Conteúdo (Programa de Ensino), à Metodologia e à Avaliação são apresentadas como elementos que devem integrar um Plano de Ensino.

Dada a seriedade com que este trabalho foi elaborado, esperamos possa, efetivamente, responder à necessidade de subsídios para uma ação sistematizada de ensino nas Escolas da Rede Estadual de 2º Grau.

Francisco Oscar Rodrigues
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE APOIO TÉCNICO

I – PARTE:


UNIVERSO ESCOLAR
1.0.
PLANEJAMENTO DE ENSINO
1.1.
DEFINIÇÃO
1.2.
FASES
1.2.1.
DIAGNÓSTICO
1.2.2.
PROGRAMAÇÃO
1.2.3.
EXECUÇÃO
1.2.4.
AVALIAÇÃO
1.3.
IMPORTÂNCIA
1.3.A
PROPOSTA CURRICULAR
1.4.
AÇÃO INTEGRATIVA
1.4.1.
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
1.4.2.
SUPERVISÃO ESCOLAR
1.4.3.
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
1.4.4.
SERVIÇO DE APOIO
1.4.5.
COMUNIDADE
UNIVERSO ESCOLAR
UNIVERSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Planejar constitui, nos dias atuais, uma necessidade básica. Planeja-se uma viagem espacial, como também se faz o planejamento familiar. Planeja-se a urbanização das cidades como igualmente se planeja a produção agrícola. Em resumo: tempo e ação humanos representam um investimento muito caro para ser gasto ou desperdiçado sem objetivos bem definidos.

Se tudo se planeja, por que não planejar o ensino? O esforço do aluno, o desgaste do professor, a produtividade do sistema escolar serão um investimento tão insignificante que não mereça planificação? Mais especificamente, se, em última análise, o processo ensino-aprendizagem é o somatório de uma gama variada de insumos, desnecessário se faz uma organicidade entre eles? Convenhamos que não.

O planejamento de ensino se impõe como condição necessária para uma sistematização do trabalho escolar, e, conseqüentemente, para sua maior produtividade.

O **universo** *da educação é deveras integrado por uma série de fatores endógenos e exógenos que postulam um trabalho sistematizado. O planejamento de ensino visa essa sistematização, uma integração entre estes fatores.*

Procuremos, de início, definir o que seja planejamento de ensino e, a seguir, considerações outras serão levantadas, tendo em vista oferecer maiores subsídios para sua compreensão.

II — DEFININDO O PLANEJAMENTO DE ENSINO

O planejamento de ensino é a previsão sistemática das atividades da escola, aliada à retrospecção corretiva que comporta decisão e ação na consecução dos objetivos.

Como evidência do conceito acima transcrito, deduz-se que o planejamento de ensino implica o conhecimento prévio do **universo escolar.** E, universo, tanto quanto universo escolar, é um termo tão amplo e abrangente que necessário se faz uma delimitação para que nele se possa trabalhar de forma sistemática e controlada.

No universo escolar, uma multiplicidade de fatores estão presentes, atuando, uns diretamente, outros de forma indireta nele interferindo. Os fatores que agem diretamente mais facilmente poderão ser controlados, não ocorrendo o mesmo com aqueles que sobre ele atuam indiretamente. No mais das vezes, tais fatores escapam ao domínio estatístico, não sendo, por esta razão, todavia, desmerecedores da atenção de quem atua neste universo.

Sem uma **atitude reflexiva** que leve a uma **diagnose** do universo escolar, a ação docente geralmente se torna inócua. Constatamos, assim, que o primeiro passo para uma ação produtiva no sistema escolar é a tomada de consciência dos elementos que nele interagem. Esta atitude, em conseqüência, determinará os parâmetros gerais para a ação e a decisão, como passos posteriores do planejamento de ensino.

Ao tomar consciência da multiplicidade de fatores que, direta ou indiretamente, interagem no universo escolar; ao estabelecer uma diagnose sobre estes elementos; na medida em que esse universo for suficientemente analisado, compete ao professor assumir uma **atitude decisória,** tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Esta tomada de posição do professor apontará os indicadores para o selecionamento de atividades e estratégias de ensino-aprendizagem.

Vale acrescentar ainda que compete ao professor, na sistemática do planejamento, conjugar sua decisão com as atividades e estratégias escolhidas. A ausência desta integração responde, em muitos casos, pela inoperância dos planejamentos de ensino.

Como se realiza o planejamento de ensino?

Que passos devem ser seguidos para este fim?

É o que tentaremos responder a seguir, levantando algumas considerações relativas às fases do planejamento de ensino.

III — FASES DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Foi dito anteriormente que o planejamento de ensino é feito tendo por objetivo o universo escolar. Salientou-se também que, dada a amplitude desse universo, necessário se faz uma postura reflexiva para que se possa detectar os elementos nele existentes e que, por conseqüência, irão incidir sobre a decisão do planejador.

Como agir para esta tomada de decisão?

O que fazer após a decisão tomada?

Na verdade, estas perguntas são oportunas e suas respostas delineiam as fases do planejamento de ensino.

Sem maiores refinamentos técnicos, podemos apontar quatro fases distintas e indispensáveis para o planejamento de ensino. Pela ordem cronológica, essas fases são: a) O diagnóstico; b) A programação; c) A execução e d) A avaliação. Consideremos, de per si, cada uma das fases.

1. DIAGNÓSTICO — Neste primeiro momento, a preocupação básica do planejador é conhecer a realidade. Interessa-lhe substancialmente identificar os elementos que compõem o universo escolar em que vai atuar. É a fase da coleta de dados para, através deles, se obter melhores informações sobre a realidade.

Em termos educacionais, diferentes estratégias e procedimentos podem ser utilizados para tal finalidade.

Levantamentos sobre o aluno; manipulação de seu histórico escolar; avaliações diagnósticas realizadas durante os primeiros contatos com o aluno no início do período escolar; análise do seu desempenho durante a escolaridade anterior; encontros formais e/ou informais com os alunos; identificação das tendências e características da população para a qual o curso se destina; conhecimento das experiências do aluno; do nível de expectativas que possui com relação à mensagem programática; conhecimento da adequação dos conteúdos instrucionais às exigências de formação profissional requerida pela sociedade, etc. são mecanismos de fácil utilização pelo professor, visando diagnosticar o universo em que vai atuar.

2. PROGRAMAÇÃO — Conhecida a realidade, identificados os elementos que irão alimentar o processo educativo, a fase posterior do planejamento de ensino é a programação.

A Programação é a operacionalização da tomada de decisão. Neste sentido, a programação consiste na listagem dos conteúdos instrucionais; no delineamento dos procedimentos didático-metodológicos; na elaboração dos objetivos (gerais e instrucionais) do curso; na escolha das estratégias mais adequadas à natureza do trabalho a ser desenvolvido; na sistematização dos mecanismos da avaliação.

A rigor, nenhuma programação de ensino deveria ser elaborada sem um trabalho prévio de diagnóstico. De suma importância também é que esta programação seja feita tendo por base um princípio integratório, de interdependência entre todos os elementos.

3. EXECUÇÃO — Identificada a realidade, estabelecido um plano coerente de ação com as evidências do diagnóstico, a fase seguinte do planejamento de ensino é sua execução. Executar é fazer, é realizar, é operacionalizar a programação elaborada.

Como o processo ensino-aprendizagem é substancialmente dinâmico, a característica maior da execução do planejamento de ensino deve ser sua plasticidade, sua **flexibilidade.** A execução deve ser tão dinâmica, isto é, flexível às mudanças, quanto a própria dinâmica que sempre preside o processo educacional. A rigidez, a insensibilidade aos novos eventos que surgem, a impermeabilidade às naturais mudanças que inevitavelmente soem acontecer na execução de um projeto constituem empecilhos para uma maior rentabilidade do que se deseja alcançar. Vale lembrar que nenhum diagnóstico é tão preciso, nenhuma programação tão perfeita que não sofra o impacto de situações inesperadas.

Por esta razão, uma atitude **aberta,** dialogal, é qualidade básica para qualquer executivo.

A execução do planejamento de ensino requer, portanto, uma vigilância permanente por parte de quem o desenvolve, uma atitude sistemática de **escuta,** visando identificar os pontos de estrangulamento da programação em andamento. É através dessa atitude de escuta, dessa presença vigilante à execução da programação que o professor poderá identificar os ruídos que nela podem ocorrer.

Conflitos de linguagem, distorções ocasionadas na comunicação da mensagem, padrão de rendimento abaixo do nível esperado, insuficiente grau de **prontidão** do aluno face à mensagem transmitida, dificuldades em decodificar a codificação inerente ao processo instrucional, etc, são alguns destes ruídos que não devem passar desapercebidos e sem medidas alternativas de correção por parte de quem executa um planejamento de ensino.

4. AVALIAÇÃO — Avaliar é julgar. É emitir um juízo de valor. No planejamento de ensino a avaliação constitui a quarta fase desse processo. Por ser a última, não significa afirmar ser ela a menos importante. Bem pelo contrário. Será a partir da avaliação que as distorções verificadas deverão ser corrigidas em tempo.

Através da avaliação, o professor lança um olhar retrospectivo sobre a execução do programa desenvolvido, objetivando detectar os pontos de estrangulamento e corrigir essas distorções para a realimentação do sistema (novos programas a serem executados).

Em que grau os objetivos perseguidos foram alcançados pelos alunos?

Em que nível as mudanças esperadas se manifestaram satisfatoriamente?

Qual a taxa de retorno obtida após cuidadoso diagnóstico, adequada programação e sistemático acompanhamento de sua execução?

Em que grau a mensagem transmitida ao aluno não foi apenas um eco a mais, perdido no vozerio vazio de tantos outros ecos da sala de aula?

Perguntas como estas refletem uma visão retrospectiva consciente de quem realmente busca maior produtividade para seu trabalho escolar.

Vale acrescentar que a avaliação, para garantir maior rentabilidade, não deveria ser feita apenas no final de um processo instrucional (final de bimestre, semestre ou ano letivo), mas presidir todo o desenrolar do planejamento de ensino. Em outros termos, isto significa dizer que a avaliação deve caminhar **paralelamente** à execução das atividades de ensino (avaliação contínua). Esta recomendação se justifica porque a correção das distorções (ruídos) deve ser procedida tão logo sejam elas evidenciadas. Portanto, a avaliação representa excelente linha de "feedback" para realimentar o planejamento de ensino.

Como, porém, avaliar? Existem diversas maneiras, constituindo-se a mais usual os mecanismos denominados de "provas" ou "verificações" (objetivas ou dissertativas). No entanto, outros procedimentos avaliativos são tão importantes quanto estes. Assim, a simples observação assistemática das reações do aprendiz, em nível de sala de aula ou fora dela; sua atenção; o maior ou menor grau de participação por ele manifestado; seu nível de envolvimento com as atividades escolares ou extra-escolares; as reuniões formais e/ou informais de professores de mesmas séries e/ou mesmas unidades escolares; encontros com os serviços auxiliares do ensino (Supervisão, Orientação, Administração); contatos com o universo familiar do aluno; desenvolvimento de um processo de **leitura** das reações do aluno; aquisição de uma **atitude empática** (em termos genuinamente rogerianos), etc, representam veículos através dos quais o professor poderá avaliar a "performance" do aluno face ao planejamento de ensino.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Pelo que foi exposto, no tocante às fases do planejamento de ensino, deve ter ficado patente que:

a) o planejamento de ensino postula uma tomada de consciência do universo escolar, consubstanciada no diagnóstico (1a. fase);
b) é a partir dos dados coletados pelo diagnóstico que tem início a programação (2a. fase);
c) a execução (3a. fase) consiste na operacionalização do que foi programado, tendo em vista as duas fases anteriores, conjugadas com a flexibilidade;
d) a avaliação (4a. fase) é uma forma de realimentar o planejamento de ensino, devendo ser desenvolvida paralelamente à sua execução.

IV – IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

A escola é uma organização dinâmica. Nela, já salientamos, uma gama variada de fatores atua de uma maneira intercomplementar, justificando-se, assim, a necessidade e a importância do ato de planejar.

Aluno, professor, serviços educacionais, atividades escolares e extra-escolares compõem um quadro incompleto e complementar, determinando o caráter sistêmico do processo ensino-aprendizagem.

Sem ter presente a significação de cada um destes e de outros elementos na construção do seu plano de ensino, poderá o professor obter resultados significativos? Em termos de casualidade, é possível. Todavia, um plano de ensino será inócuo se repousar em pressupostos de casualidade. Educação e/ou ensino é, caracteristicamente, uma ação sedimentada na **intencionalidade.** É a partir desta intencionalidade que se evidencia a importância do planejamento de ensino.

No entanto, a mera constatação da dimensão teleológica do ato pedagógico (intencionalidade) não esgota a importância do planejamento de ensino. A intencionalidade da ação educativa representa a primeira evidência desencadeadora de uma série de outras evidências, que determinam a necessidade e a importância do ato de planejar.

Nestes termos, a minimização de esforços e a maximização de resultados revelam também a importância do planejamento de ensino. Em outras palavras, a **racionalização** do trabalho escolar postula planejamento. É importante, para o ensino, a obtenção de máximos resultados, com um mínimo desperdício de tempo e esforços. Uma ação educativa planejada é, portanto, de suma importância.

No mais, o planejamento de ensino constitui, igualmente, uma forma **científica** de se trabalhar no universo escolar.

Em síntese, o planejamento é importante para o ensino porque:

a) oferece caminhos para integrar a ação docente/discente no universo escolar;
b) possibilita a obtenção dos resultados esperados (objetivos do ensino) com larga economia de tempo;
c) determina maior produtividade do processo ensino-aprendizagem;
d) é, conseqüentemente, uma forma científica de trabalho.

V – PLANEJAMENTO DE ENSINO – UMA AÇÃO INTEGRATIVA

Planejar por planejar não tem relevância. O planejamento deve ter endereço certo, identidade definida. Seu endereço é a realidade do universo escolar. Sua identidade, o aluno e os resultados do que dele se espera alcançar. Numa palavra, o planejamento de ensino visa a aprendizagem do aluno.

Assim, planejar apenas para atender às exigências da escola ou às diretrizes emanadas do sistema é empobrecer, em muito, a potencialidade inerente ao planejamento.

Algumas indagações, obviamente, se impõem diante de quem vai planejar:

Para que planejar?
O que planejar?
Para quem planejar?
Como planejar?
Por que planejar?

Embora sumariamente, algumas destas indagações já foram respondidas nas considerações anteriores deste manual. Outras já foram respondidas pelas próprias unidades escolares com o Plano Escolar. As propostas curriculares sugeridas pela Secretaria de Educação, delineando os conteúdos programáticos, os objetivos gerais e específicos de Cursos e/ou Habilitações, além de orientações concernentes às atividades, referências bibliográficas, grades curriculares com distribuição de carga horária e, em alguns casos, com sugestões outras relativas à avaliação, representam já um esforço concreto do Sistema Escolar do Estado, visando uma sistematização maior para o planejamento do ensino.

No entanto, as propostas curriculares constituem apenas sugestões, visando facilitar a sistematização do trabalho docente. Essas sugestões, naturalmente, necessitam de ser adaptadas às características de cada Unidade Escolar, do corpo discente e da própria comunidade onde está inserida. Por esta razão, cabe ao professor um contato direto com os Serviços de Orientação Educacional, Supervisão e Administração de sua Escola, objetivando uma ação integrativa de seu desempenho com esses Serviços.

Tais Serviços, pela natureza específica dos trabalhos que realizam, podem oferecer a necessária e indispensável ajuda ao professor na elaboração do seu planejamento de ensino. É mediante freqüentes contatos com a Orientação, Supervisão e Administração Escolares que o professor poderá, de forma mais adequada, responder a perguntas básicas para um eficiente planejamento de ensino, tais como:

O que pretendo de meus alunos?
O que devo ensinar?
Como proceder para obter os resultados esperados com os objetivos pensados?
Que procedimentos utilizar para obter a real garantia de que meus alunos estão aprendendo?
Que conteúdos instrucionais merecem maior destaque na minha programação de ensino?

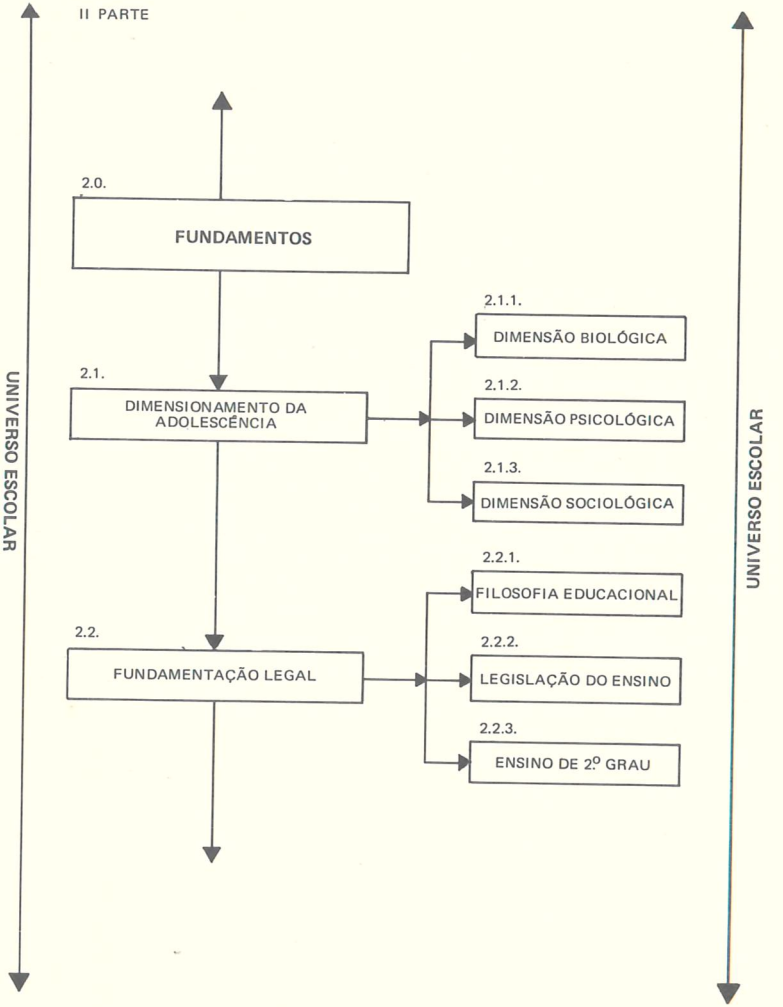
Em outras palavras, o que se pretende afirmar é que o professor **não está só** no desempenho de suas atividades. Suas decisões envolvem todos aqueles que fazem a escola e, por esta simples razão, seu planejamento deve constituir uma ação integradora com o universo escolar em que atua.

Como se constata, alguns passos já foram dados pela Secretaria de Educação e pelas Escolas, visando o aprimoramento do Sistema Escolar da

Rede Estadual, no tocante ao planejamento do ensino. Todavia, alguns outros passos necessitam de ser operacionalizados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim é que, em atendimento aos insistentes apelos dos professores da Rede Estadual, consubstanciados, sobremaneira, em Encontros Pedagógicos, julgamos oportuno elaborar um manual que tratasse especificamente do planejamento de ensino.

Este manual, que constitui um somatório de reflexões e esforços visando o aprimoramento da ação docente na Rede Escolar do Estado, será improdutivo caso não corresponda a um real interesse do corpo docente em integrá-lo com os demais Serviços Educacionais de sua Unidade Escolar, operacionalizando-o em nível de sala de aula.

II PARTE


UNIVERSO ESCOLAR
2.0.
FUNDAMENTOS
2.1.
DIMENSIONAMENTO DA ADOLESCÊNCIA
2.1.1.
DIMENSÃO BIOLÓGICA
2.1.2.
DIMENSÃO PSICOLÓGICA
2.1.3.
DIMENSÃO SOCIOLÓGICA
2.2.
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL
2.2.1.
FILOSOFIA EDUCACIONAL
2.2.2.
LEGISLAÇÃO DO ENSINO
2.2.3.
ENSINO DE 2º GRAU
UNIVERSO ESCOLAR

I — FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

I — AO PROFESSOR —

Já lhe ocorreu pensar que sua sala de aula constitui um autêntico laboratório?

Você já pensou que cada aula representa um encontro?

Algum momento já lhe ocorreu pensar na responsabilidade desse encontro?

Você já refletiu que esse encontro poderá ser vital e decisivo para muitos dos seus alunos?

Quem é seu aluno?

O que pensa?

Como sente o mundo?

Em que valores acredita ou deixa de acreditar?

Por que facilmente se rebela e logo depois é afável?

Por que momentaneamente é adulto e, a seguir, assume comportamentos infantis?

Por que suas inconstâncias, coerências e, concomitantemente, contradições surpreendentes?

Por que momentos de otimismo diante da vida e, logo depois, feições esmagadas pelo pessimismo?

Por que tantas fantasias face às asperezas do mundo?

Por que tantas e quantas poesias, sonhos e utopias, quando a realidade não é tanto assim?

Para várias perguntas como estas, várias respostas poderiam ser dadas. Todavia, podemos responder a todas elas, englobando-as numa única resposta: o aluno é uma **pessoa.** Mas uma **pessoa** sem as conotações que geralmente se prendem a esta palavra, advindas da natural propensão de visualizarmos, com este termo, uma imagem indefinida, abstrata, metafísica. A **pessoa** aqui em apreço não é um conceito, uma idéia ou expressão de algo indefinido. Bem pelo contrário. Trata-se de uma pessoa **real**, circunscrita no tempo e no espaço, portanto, concreta. Em síntese, o termo **pessoa**, aqui evocado, quer se referir especificamente ao aluno-adolescente, com quem você convive diariamente em sala de aula.

Antes, porém, uma questão de ordem: — que relação existe entre o planejamento de ensino e o adolescente?

Por que considerações em torno do adolescente, aluno de 2.o Grau, quando o objetivo deste manual é possibilitar ao professor uma instrumentalidade prática para sua ação docente?

A título sumário de resposta, lembraríamos o que foi anteriormente afirmado: o planejamento de ensino tem um endereço certo: — o aluno. Por esta razão, necessário se faz algumas reflexões relativas àquele para quem se destina o planejamento de ensino.

Conhecer o que planejar, porque planejar, como planejar, para que planejar, etc., constituirá uma ação vazia e improdutiva, caso se desconheça **para quem** planejar. É a partir do conhecimento do mercado consumidor e das tendências deste mercado que se planeja um esquema de produção. Ensino, educação, são bens de consumo, isto é, que se destinam a um mercado. Por que não planejá-los de forma a atender às tendências e características deste mercado?

É para o aluno que se destina, em última análise, toda a ação do planejamento de ensino. Portanto, é de toda conveniência uma incursão, embora sumária, no mundo do adolescente. Nestes termos, tentemos caracterizá-lo sob diversas óticas, sob várias dimensões.

II — DIMENSIONAMENTOS DA ADOLESCÊNCIA

2.1 — **A Dimensão Biológica.** O ser humano, como organismo biológico, passa por diversas etapas na linha evolutiva do seu crescimento. A partir do momento da fecundação do óvulo (vida intra-uterina) à paralisação do último neurônio — com a morte — o organismo biológico cronologicamente vai passando por diversas etapas ou períodos. Com a fecundação, se inicia a caminhada biológica em busca de uma maturação.

Todas estas etapas da maturação biológica do ser humano são marcadas por características bastante específicas, permitindo, assim, um delineamento próprio para cada uma delas. É com base na evidência destas características que a Psicologia Evolutiva estabeleceu três grandes fases na linha do desenvolvimento humano: Infância, Adolescência e Maturidade.

A título de ilustração, mentalize, neste momento, um recém-nascido; esta mesma criança aos 7 anos de idade; com 12 anos; o mesmo indivíduo aos 18 anos; com 40 anos de idade. Percebeu como, numa mesma pessoa, mudanças significativas de natureza biológica, psicológica, etc., ocorreram?

Em que nível desta escala biológica se situam seus alunos de 2.o Grau? Naturalmente, na adolescência, isto é, na idade compreendida entre 15 e 18 anos.

Mas, biologicamente, o que é o adolescente?

Independentemente de sexo, o adolescente, sob o prisma biológico, é um ser que passa por uma série de transformações. Biologicamente, o adolescente já não é mais aquela criança de outrora. Por conta da alta percentagem de hormônios lançados na sua corrente sangüínea, o ser humano, nessa idade, cresce de forma mais acelerada, passa a experimentar sensações estranhas no seu corpo, adquire a plenitude da paternidade ou da maternidade.

Assim, uma autêntica revolução de natureza biológica se desencadeia no adolescente, deixando-o, muitas vezes, atônito, surpreso diante das transformações que se operam no seu corpo.

No entanto, este quadro de transformações no mundo do adolescente não se processa unicamente no prisma biológico. Tanto quanto a estrutura biológica, a estrutura psicológica sofre, nesta idade, impactos violentos de transformações. Em linhas gerais, vejamos este quadro.

2.2 — **A Dimensão Psicológica.** Em termos psicológicos, o período da adolescência pode ser caracterizado como uma fase do processo evolutivo do ser humano. O jovem passa a encarar o mundo e os fatos de forma bastante diferente daquela em que se encontrava no período da infância.

Psicologicamente, é no período da adolescência que surge, de forma mais profunda, a identificação do "eu". O jovem passa a se perceber como alguém mais confiante em si, capaz de, por si, assumir sua vida, tomar decisões próprias, contar consigo mesmo, com suas próprias forças. Percebe-se igualmente como alguém que deve construir seu projeto de vida, alguém que deve conquistar sua independência, firmar seus sentimentos e emoções, definir seus valores, fazer valer sua força, ser autônomo, independente, auto-suficiente.

Por todas essas profundas transformações que surgem, são freqüentes as incompreensões entre adultos e adolescentes. Aqueles, com comportamentos amadurecidos, cristalizados, mais estáveis, geralmente sentem-se incomodados por este mundo de instabilidades, de contradições, às vezes de rebeldia, insubordinação, questionamentos, irreverências. Deste choque, geralmente emerge o que se convencionou chamar de "conflito das gerações". De um lado, um mundo em estruturação (adolescência), de outro, um mundo já estruturado (o adulto). De um lado, um mundo em busca de uma auto-afirmação, de outro, um mundo já definido.

A adolescência é, assim, a fase da auto-afirmação; da busca de modelos próprios; da própria definição pessoal; da procura da própria identidade, de afirmação individual.

É este, em linhas gerais, o seu aluno, com quem você diariamente se encontra em sala de aula. Porque amadurecido, mais estável, mais definido, o adulto (pai ou professor), nem sempre assume uma atitude favorável à auto-afirmação do adolescente. Assim, reagir agressivamente aos naturais comportamentos agressivos do adolescente; entender o processo disciplinar, na família ou na escola, como atitude permanente de repressão ao filho ou ao aluno; confundir autoridade com autoritarismo; esposar o conceito disciplinar como decorrência pura e simples de um "status" (pai ou professor) constituem, naturalmente, recursos pouco condizentes ao processo educativo. Educação é, em última análise, **um processo de comunicação.** Comportamentos ou conceitos como aqueles anteriormente identificados, determinam um corte no processo da comunicação, sem a qual a ação educativa deixará de ser produtiva.

Todavia, com base nas colocações anteriores, não se deduza que uma atitude compreensiva do adulto (pai ou professor) para com o adolescente implique na atitude inversa de tudo aceitar, aprovar, consentir. Em

absoluto. Bom senso, habilidade no trato com o mundo do adolescente, são condições que devem presidir o relacionamento professor/aluno. Nestes termos, no mais das vezes, uma reformulação da atitude docente se faz necessária para o bom desempenho das atividades de ensino em sala de aula. Uma reeducação dos comportamentos didático-metodológicos do professor, poderá, em larga escala, contribuir significativamente para um clima de sala de aula mais propício ao desempenho do aluno.

2.3. – **A Dimensão Sociológica.** Se importante é a caracterização das dimensões biológica e psicológica da adolescência, não menos importante também é a dimensão sociológica que preside esta fase do processo de maturação humana.

Em criança, o universo social do ser humano é bastante reduzido. À medida, porém, em que o ser humano se desenvolve, cresce com ele a necessidade de ampliar o espaço social. O reduzido universo familiar e o pequeno mundo da escola já não comportam as necessidades sociais do adolescente.

Seu quadro de amizades tende a ser ampliado. Experimenta, o adolescente, a necessidade de alargar seu círculo de convívio social. Nestes termos, busca ele formar seu grupo de amigos.

Por que assim o faz?

Precisamente porque o espaço social, tanto quanto o espaço psicológico, precisa ser por ele conquistado. Enfim, o homem, em linguagem aristotélica, é um ser eminentemente social.

O que vale chamar nossa atenção, como pais ou professores, face a esta constatação, não são tanto as razões que determinam esta necessidade, mas, sobremaneira, os grupos que são constituídos pelos adolescentes. Estar atento para esses grupos é de suma importância na tarefa educativa que cabe à família ou à escola. É pela análise dos grupos que são procurados pelo adolescente que pais ou professores poderão melhor identificar os valores que presidem o comportamento desse mesmo adolescente. Os grupos são procurados na medida em que, na perspectiva do adolescente, melhor se ajustam aos seus esquemas de valores.

Nestes termos, o mundo dos toxicomaníacos, do crime infanto-juvenil, etc. são muitas vezes círculos sociais buscados pelo adolescente. Buscados, muitas vezes, porque é nesses círculos que o jovem adolescente encontra sintonia com valores que lhe foram negados pelo adulto (pai ou professor).

Portanto, observe a importância da sua presença como pai ou professor junto ao mundo do adolescente. Já se tornou óbvia a afirmação de que não existe "juventude transviada", mas, sim, lares ou salas de aula em que pais ou professores se encontram ausentes. Não uma ausência física, mas uma ausência de diálogo, de ajuda, de compreensão, de orientação.

Por esta razão, desejamos concluir estes dimensionamentos da adolescência retomando a pergunta inicial: — você já pensou que cada aula representa um encontro?

Que este encontro poderá ser decisivo para muitas vidas?

III — FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O ponto de partida para uma ação sistematizada na Unidade Escolar é a tomada de consciência das necessidades situacionais, de forma a se poder agir sobre elas, modificando-as, tendo em vista a promoção do educando.

Essa atividade sistematizada exige conhecimento das necessidades existentes, reflexão sobre fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos da educação, já descritos, bem como sobre os fundamentos legais.

É necessário refletir sobre os problemas que estão exigindo respostas. Daí, a importância da Filosofia, que é uma reflexão sobre os dados que a realidade apresenta.

Reportando-se ao tema, Demerval Saviani, em seu livro "Educação Brasileira, Estrutura e Sistema", afirma que "trata-se do homem-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no meio, com o meio e sobre o meio". (Edição Saraiva)

A seguir, colocam-se alguns aspectos legais que deverão servir de referencial para uma reflexão, tendo em vista subsidiar o planejamento curricular a nível de escola.

3.1. Filosofia Educacional e Legislação Educacional

A educação se apresenta como sendo uma comunicação entre pessoas, em graus diferentes de maturação — adulto e educando — numa situação histórica, cuja finalidade é a promoção da pessoa humana; a educação é, portanto, uma ação intencional.

A educação sempre se fundamenta numa filosofia educacional, retratando uma hierarquia de valores que determina seus fins e objetivos.

A Filosofia Educacional adotada pelo País se expressa através da **legislação educacional** que, por sua vez, tem o propósito de estabelecer o tipo de educação adequado aos valores vigentes bem como à realidade do sistema político e econômico.

A Filosofia da Educação, no direcionamento da ação educativa, é fundamental, como diz Frederich Meyer, "iluminando áreas básicas do conhecimento, estruturando objetivos para os quais se moveria o sistema educacional".

A Filosofia Educacional, portanto, deverá nortear o planejamento educacional em todos os níveis, isto é, desde o sistema nacional de educação até a escola.

Algumas questões são básicas para uma reflexão e conseqüente fundamentação do planejamento a nível de escola:

. Quais os fins e objetivos da Educação Nacional?
. Que objetivos o ensino de 2.o Grau se propõe alcançar?
. Quais os objetivos educacionais da escola?

3.2. Os Fins da Educação Nacional

A legislação educacional brasileira adota o conceito de que a educação é um direito universal do homem e, conseqüentemente, a política educacional não estabelece limites à demanda social da educação.

Os fins e objetivos da educação retratam a adoção de valores éticos, cívicos, filosóficos, religiosos e econômicos e encontram-se propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) e na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.o e 2.o Graus (5.692/71).

A falta de coerência entre a Lei e sua aplicação prática na vida escolar gera uma discrepância entre os valores proclamados e os valores praticados, constituindo-se um dos problemas do nosso Sistema Educacional.

Objetivando minimizar essa discrepância, propõe-se que a Escola reflita sobre os fins e objetivos esposados pela Lei, direcionando o seu currículo para o alcance desses fins e objetivos, a longo prazo.

Para que estamos educando?

Os fins da educação nacional respondem a esta questão e estão consignados no Art. 1.o da Lei 4.024/61:

- COMPREENSÃO dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- RESPEITO à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- FORTALECIMENTO da unidade e solidariedade internacional;
- DESENVOLVIMENTO INTEGRAL da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- PREPARO do indivíduo e da sociedade para domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- PRESERVAÇÃO E EXPANSÃO do patrimônio cultural;
- CONDENAÇÃO a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Os fins da educação nacional se fundamentam em dois princípios básicos: LIBERDADE E SOLIDARIEDADE HUMANAS.

A Lei 4.024/61 atribui em caráter formativo à educação. A Lei 5.692/71 propõe objetivos mais funcionais para o 1.o e 2.o Graus, estabelecidos em seu Art. 1.o:

— "O ensino de 1.o e 2.o Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

O que significa cada um desses aspectos?

A auto-realização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, como objetivos, são fundamentais e sua consecução vai depender da formação que a escola proporcionar ao aluno.

A auto-realização é um processo que resulta da interação que o educando mantém com o meio que o cerca. Quando a pessoa percebe as circunstâncias ambientais e aceita seus desafios, passa a interagir com esses, gerando um processo dialético.

Interagindo com a comunidade escolar, o educando vai, gradativamente, assimilando os conhecimentos que lhes são propostos. A escola deve, portanto, adotar procedimentos que proporcionem a auto-realização do indivíduo e a sua adequada atuação no meio e no mundo onde está inserido. Assim, será vivenciada uma cidadania consciente que corresponde ao exercício das normas de convivência social; e será assumido um trabalho que pressupõe o domínio de recursos tecnológicos, ambos favorecendo a auto-realização do educando.

Desta forma, torna-se imprescindível o diálogo entre educador e educando, a fim de que a interação na Escola se faça de maneira dinâmica e satisfatória.

Visto que o educando não convive somente no meio escolar, o preparo para o exercício consciente da cidadania e a qualificação para o trabalho dependem, em parte, da organização da sociedade na qual a Escola se situa.

O que cabe à Escola fazer para que os estudantes alcancem os objetivos ou fins da educação?

A Escola terá que se preocupar em propiciar ao aluno a adoção de valores, para que ele possa crescer e desenvolver-se como pessoa.

Para que o aluno passe a adotar e vivenciar os valores que estão implícitos nos fins e objetivos da educação, tais como respeito à dignidade humana, solidariedade, compreensão dos direitos do cidadão e outros, é necessário que a Escola expresse esses valores na sua estrutura funcional, nas relações interpessoais existentes e nas experiências de aprendizagem que são oferecidas.

Assim sendo, o professor, ao planejar suas experiências de aprendizagem, deverá estar atento para a necessidade de proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua "capacidade de observação, reflexão, criação, discriminação de valores e julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação." (Parecer 853/71 — CFE)

A ação, visando proporcionar ao aluno, mediante o domínio de conteúdos, a adoção de "atitudes e habilidades" deve envolvê-lo nos planos

intelectual, moral e social, conduzindo-o a assimilar novas formas de decidir e agir, num clima de liberdade e responsabilidade.

Evidentemente isto implica na adoção, por parte do professor, de métodos e técnicas adequadas ao que se pretende.

Ressalte-se a importância de uma ação coerente de todos os setores da Escola, no que concerne à ação educativa, para que o aluno, paulatinamente, adote os valores estabelecidos.

Concluindo, pode-se afirmar que a Escola, como um todo, deve procurar tornar o educando um homem PENSANTE, LIVRE, RESPONSÁVEL E SOLIDÁRIO.

3.3. O Ensino de 2.o Grau

O planejamento do currículo a nível de Escola tem, na legislação educacional adotada pelo País, um referencial para a tomada de decisões no que se refere à formulação de objetivos gerais da Escola, de objetivos e estrutura dos cursos e de organização do currículo.

Segundo a Lei 5.692/71, "o ensino de 2.o Grau se destina à formação integral do adolescente" — Art. 21.

A formação integral é buscada através do currículo que se compõe de um NÚCLEO COMUM e uma PARTE DIVERSIFICADA, conforme o Art. 4.o da Lei 5.692/71.

O Núcleo Comum, obrigatório em todo o território nacional, se constitui de três MATÉRIAS que são: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, através da Resolução n. 8/71 — atendendo ao princípio de unidade.

A Parte Diversificada do currículo objetiva "atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos." As matérias da parte diversificada poderão ser propostas pelo Conselho Federal de Educação e Conselho Estadual de cada Sistema e dos próprios Estabelecimentos de Ensino — atendendo ao princípio de descentralização.

Tanto o Núcleo Comum quanto a Parte Diversificada se constituem de matérias a serem trabalhadas no desenvolvimento do currículo.

As matérias podem ser tratadas sob três formas didaticamente assimiláveis que são: atividades, áreas de estudo e disciplinas. A forma didática **predominante** em 2.o Grau é a DISCIPLINA, que se caracteriza como conhecimento específico, sistemático, complexo e abstrato.

As matérias do currículo estão direcionadas para a Educação Geral ou para a Formação Especial que se completam, objetivando proporcionar ao aluno uma educação integral.

"A parte de Educação Geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos, na medida em que espelhe o humanismo dos dias atuais" — Parecer 853/71 — CFE.

A Educação Geral propiciará ao educando a compreensão do seu papel na sociedade, como participante na vida da coletividade e que, pela sua atuação, poderá concorrer para que a sociedade seja melhor do que é.

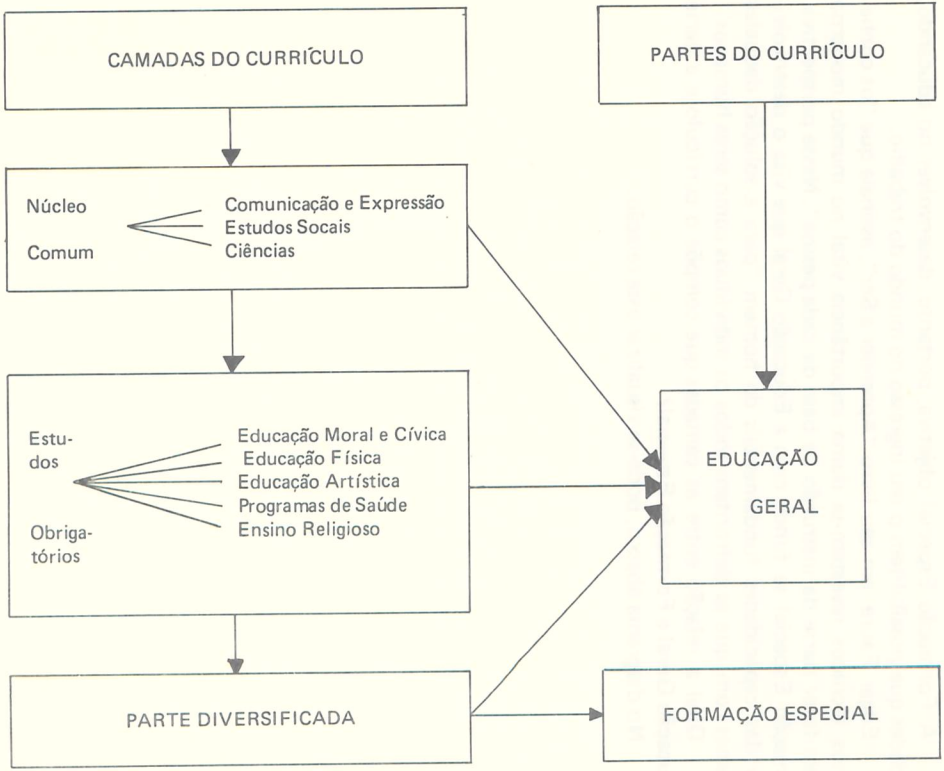
A parte de Formação Especial no ensino de 2.o Grau, destina-se à habilitação profissional e, em termos de carga horária, predomina sobre a parte de Educação Geral.

A Formação Especial objetiva, portanto, desenvolver no educando, habilidades que possibilitem o seu ingresso no mundo do trabalho.

Edgar Faure, em seu livro "Aprender a Ser", assinala que "os conhecimentos técnicos revestem-se duma importância vital no mundo moderno e devem fazer parte da instrução de base de cada pessoa". Nessa perspectiva, a Formação Especial se funde com a Educação Geral que visa o desenvolvimento das capacidades fundamentais do homem "para a solução daqueles problemas com que se defrontam todos os indivíduos como seres humanos".

Qual a relação entre as camadas que compõe o currículo e a parte de Educação Geral e Formação Especial?

No diagrama abaixo, pode-se visualizar esta relação:


CAMADAS DO CURRÍCULO
PARTES DO CURRÍCULO
Núcleo
Comum
Comunicação e Expressão
Estudos Socais
Ciências
Estu-
dos
Obriga-
tórios
Educação Moral e Cívica
Educação Física
Educação Artística
Programas de Saúde
Ensino Religioso
EDUCAÇÃO
GERAL
PARTE DIVERSIFICADA
FORMAÇÃO ESPECIAL

Observando-se o diagrama, constata-se que Núcleo Comum, Estudos Obrigatórios e Parte Diversificada direcionam-se à Educação Geral.

Note-se que a parte diversificada atende à Educação Geral e mais diretamente à **Formação Especial**, isto é, no aspecto profissionalizante. No 2.o Grau, essa parte diversificada varia em relação a cada Habilitação. Os mínimos, em termos de "matérias" necessárias e por isto exigidas para cada Habilitação, são fixados pelo Conselho Federal de Educação, porém, este só fixa os mínimos, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação sugerir as "matérias" que podem ser acresentadas, tendo a própria Escola o direito de lançar outros componentes curriculares que julgar necessários à Formação Especial, bem como à Educação Geral.

Evidentemente, mediante os novos objetivos e propósitos da Lei 5.692/71, surgiu uma nova estrutura no sistema de ensino, notadamente no 2.o Grau.

O nosso propósito, ao colocar neste documento aspectos legais concernentes a currículo, é possibilitar ao professor uma melhor compreensão da estrutura dos cursos e organização do currículo de 2.o Grau.

Que cursos de 2.o Grau são oferecidos pela Rede Estadual? Cursos a nível técnico e Auxiliar Técnico, regidos pelo Parecer 45/72 — CFE e Habilitações Básicas regidas pelo Parecer 76/75 — CFE.

É necessário que o professor consulte a grade curricular do curso em que leciona, constante da publicação anual "Diretrizes e Normas para o Ensino de 2.o Grau — Secretaria de Educação do Ceará — para que obtenha uma visão, não só da estrutura do curso, mas verifique a posição, na grade curricular, da disciplina que irá lecionar.

A que se propõem esses cursos?

Os cursos de 2.o Grau se propõem oferecer ao aluno uma educação geral e uma formação profissional, isto é, os cursos têm função de "continuidade" e de "terminalidade".

A formação do Técnico e do Auxiliar Técnico tem um caráter formativo e profissionalizante: "visa integrar o educando na sua comunidade local, na sociedade nacional e em seu tempo histórico e capacitá-lo ao exercício de uma profissão, inserindo-o na força de trabalho".

A formação do aluno que cursa Habilitações Básicas tem também um caráter formativo e profissionalizante: "visa integrar o educando em sua comunidade, na sociedade nacional e no seu tempo histórico e um preparo básico para iniciação de uma área específica de atividades ou ocupação que, em alguns casos, só se definirá após o emprego".

Como vimos, o preparo para o trabalho é feito através da parte do currículo denominda "Formação Especial" que se constitui de matérias "profissionalizantes" e "instrumentais" à profissionalização.

É de suma importância que o professor que ministra disciplina, quer de Formação Especial quer de Educação Geral, de qualquer Habilitação, esteja cônscio da finalidade do Curso.

Assim sendo, ele deverá consultar as Propostas Curriculares para "Habilitações Profissionais" e para "Educação Geral" — Vols. 1, 2 3, da Coordenação de Currículos e Programas da Secretaria de Educação do Ceará, tendo-as como subsídios para elaboração de um plano de ensino coerente com os objetivos da Habilitação.

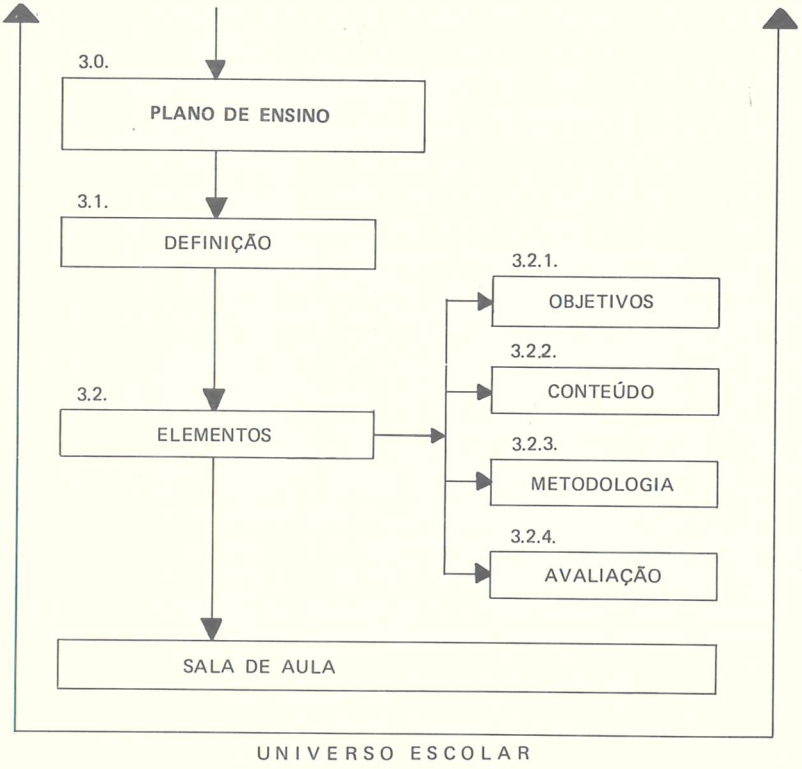
As disciplinas da parte de Educação Geral constituem conteúdos específicos das "matérias" do Núcleo Comum, ou são componentes do Art. 7.o da Lei 5.692/71, associados ao Núcleo. É imprescindível que o professor que leciona essas disciplinas considere os objetivos das "matérias" como referencial para elaboração dos objetivos gerais do seu plano de ensino.

O Parecer 853/71 do CFE estabelece os objetivos dessas matérias, a saber:

- Em Comunicação e Expressão, o "cultivo de linguagem que enseje, ao aluno, o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual" (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira".
- Nos Estudos Sociais, "o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo em que deve, não apenas viver, como conviver", sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual do seu desenvolvimento.
- Nas Ciências, o "desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico", sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de "suas aplicações".

Vale ressaltar que todos os professores devem consultar os objetivos educacionais da Escola, definidos no Plano Escolar, para que a ação didática seja coerente e convergente com o que se tem em vista alcançar, tal seja a formação integral do adolescente.

III PARTE


3.0.
PLANO DE ENSINO
3.1.
DEFINIÇÃO
3.2.
ELEMENTOS
3.2.1.
OBJETIVOS
3.2.2.
CONTEÚDO
3.2.3.
METODOLOGIA
3.2.4.
AVALIAÇÃO
SALA DE AULA
UNIVERSO ESCOLAR

O PLANO DE ENSINO

Vimos que planejar constitui uma necessidade básica nos dias atuais. Os mais diferentes campos da ação humana reclamam por um trabalho sistematizado, planejado. O ensino, como atividade caracteristicamente humana e direcionada para o homem, não pode prescindir do planejamento. Como tal, o ensino implica uma ação reflexiva sobre a realidade — o universo escolar — objetivando uma diagnose. Vimos, igualmente, que esta ação diagnóstica do universo escolar tem por finalidade identificar os parâmetros gerais para uma tomada de decisão. Essa tomada de decisão se consubstancia na Programação, Execução e Avaliação do processo de ensino. Lembramos, igualmente, que o planejamento de ensino constitui um instrumento para uma sistematização da ação docente, possibilitando a obtenção dos resultados esperados, com larga economia de tempo. Vimos ainda que é através do planejamento de ensino que o professor obterá maior produtividade de sua ação, sendo também, o planejamento, uma forma científica de se trabalhar o universo escolar. Foi visto que, ao planejar seu ensino, o professor deve ter presente uma gama de variáveis que interferem neste processo. Mais especificamente, referimo-nos às dimensões biológica, psicológica e sociológica do educando. Não menos importante, lembramos também que o planejamento de ensino tem ainda como ponto de referência a filosofia que norteia a educação nacional, consubstanciada nas normas e diretrizes que presidem este sistema.

Todas essas considerações, todavia, serão inócuas caso não sejam levadas até o nível da sala de aula. Em outras palavras, necessário se faz que o planejamento de ensino seja operacionalizado, e ele assim o será na medida em que chegar ao aluno.

— Como este planejamento chega à sala de aula?

É o que tentaremos responder a seguir.

DEFININDO UM PLANO DE ENSINO

Um Plano de Ensino é a operacionalização do planejamento da ação docente. É um detalhamento do planejamento. Como tal, o Plano de Ensino deve emanar, naturalmente, do planejamento previamente elaborado. Talvez uma pequena analogia possa melhor nos ajudar na compreensão do que seja um Plano de Ensino e sua relação com o planejamento. Vejamos o seguinte: quando um engenheiro vai construir um edifício, necessita de colher uma série de informações prévias à construção. Assim, necessita ele de saber sobre as condições do solo em que o edifício será construído; necessita de conhecer as finalidades para as quais o edifício se propõe. No momento em que o engenheiro conta com essas informações para o seu plano de ação, ele terá planejado as bases para a construção do edifício. Analogamente, o professor, quando vai iniciar um período letivo, é um engenheiro chamado para dar início à construção de uma parte do universo escolar. Partindo do exemplo

diremos que o planejamento de ensino é o projeto do edifício a ser construído e que sua execução é o Plano de Ensino.

É importante atentarmos para o fato de que o Plano de Ensino, apesar de constituir-se parte de um planejamento mais geral, não deixa de ser um planejamento, apenas mais específico, mais detalhado. É a operacionalização do planejamento mais geral, expresso na filosofia da educação, na legislação do ensino, nos objetivos da Escola, nas Propostas Curriculares e demais insumos que alimentam o processo ensino-aprendizagem.

Pelo fato de ser, o Plano de Ensino, uma operacionalização do planejamento mais geral da ação docente, necessário se faz que o professor, ao elaborá-lo, tenha presente diante de si o universo de variáveis que emanam do sistema escolar e da realidade extra-escolar. Isto implica em dizer que o professor, ao elaborar o seu Plano de Ensino, não deve se contentar, apenas, em conhecer o conteúdo que irá ministrar. Necessário se faz, também, que ele tenha definido, o mais claramente possível, como seu ensino responderá às variáveis que interferirão no processo de aprendizagem do aluno. O Plano de Ensino implica também em saber quais os instrumentos mais adequados para se obter dos alunos o nível de aprendizagem desejado.

Como você verifica, o Plano de Ensino se situa exatamente num ponto intermediário entre o planejamento prévio e a sala de aula.

— Como se faz um Plano de Ensino?
— Que elementos o integram?

Vejamos em seguida.

ELEMENTOS DO PLANO DE ENSINO

Dissemos anteriormente que, ao iniciar um período letivo, o professor deve saber, precisamente, o que vai realizar. Importa também saber o que se espera alcançar do aluno com o processo instrucional.

Pare um momento e pense no seguinte: você deve ter observado, na sua experiência de sala de aula, que, embora lecionando a mesma disciplina, há vários anos, você obteve melhores resultados de aprendizagem dos seus alunos, em alguns momentos, e em outros, isto não ocorreu. Por que tal fato acontece? Muitos fatores, naturalmente, podem responder a esta indagação. Entre eles, um Plano de Ensino mal formulado pode ser a causa determinante de tal situação. A indagação aqui levantada tem apenas um único objetivo: revelar que o Plano de Ensino necessita de ser feito para cada período letivo. Na verdade, cada período escolar que se inicia representa um universo diferente, que se coloca diante do professor. Não de justifica, portanto, o pressuposto de que, pelo fato de ministrar uma disciplina há vários anos, o professor não necessite, para cada período escolar, de planejar sua ação. Quando o inverso acontece, os resultados nem sempre são gratificantes para o professor, ou para o aluno.

Que procedimentos deve o professor utilizar para bem estruturar seu Plano de Ensino? Esta pergunta é de suma relevância. Na verdade, já frisamos, muitos insucessos em sala de aula acontecem, não por deficiências dos alunos mas, por falta de um Plano de Ensino bem elaborado. Um dos procedimentos mais adequados para a estruturação desse Plano de Ensino diz respeito ao conhecimento prévio das características da população para a qual o ensino de destina. Em outras palavras, isto significa dizer que, antes de pensar o **que** vai ensinar, deve o professor procurar saber **quem** vai aprender. É a partir do conhecimento do aprendiz que os conteúdos e objetivos instrucionais devem ser estabelecidos. Isto implica em dizer que necessário se faz uma avaliação diagnóstica ou a aplicação de um pré-teste, antes da determinação dos conteúdos e objetivos instrucionais. Em que consiste esta avaliação diagnóstica ou pré-teste? Consiste em detectar-se o nível de prontidão do aluno face aos conteúdos e objetivos instrucionais requeridos pela disciplina. Em termos operacionais, a avaliação diagnóstica poderá ser feita de diversas maneiras. A mais usual consiste na aplicação de uma sondagem de conhecimentos, nos primeiros contatos do professor com os alunos.

Através desta sondagem, se procura saber qual a quantidade e qual a qualidade de conhecimentos que o aluno possui com relação à disciplina. Com base na sondagem o professor terá bons indicadores para estabelecer seu Plano de Ensino. Todavia, vale lembrar que outras técnicas poderão ser utilizadas pelo professor, objetivando conhecer o nível de prontidão em que se encontram os alunos. Assim, um diálogo informal em sala de aula, no início do ano letivo, poderá ser um dos instrumentos para tal fim.

Ao se afirmar que um Plano de Ensino não deve ser elaborado sem um conhecimento prévio da população para a qual se destina, não significa invalidar as reuniões para planejamento que comumente se fazem nas escolas. Em absoluto. Esses encontros são de suma importância na tarefa do Planejamento de Ensino. Constituem, esses Encontros, ricas oportunidades para os professores trocarem informações e experiências sobre o período anterior e, desta forma, obterem subsídios importantes para o Planejamento de Ensino. Nesses termos, um Plano de Ensino deve-se caracterizar por uma **flexibilidade.** Isto signifca dizer que, pelo fato de ter definido os Conteúdos (Programa de Ensino) na Semana de Planejamento, tal Programa não possa sofrer algumas modificações.

Feitas estas considerações preliminares, retomemos a pergunta inicial. Que elementos devem configurar num Plano de Ensino? O que devo prever e fazer constar nesse Plano? Basicamente, quatro elementos devem integrá-lo:

a) Os Objetivos Instrucionais
b) O Conteúdo
c) A Metodologia
d) A Avaliação

Consideremos, de per si, cada um destes elementos:

a) Os Objetivos Instrucionais ou Específicos

Dissemos anteriormente que a ação educativa é um processo intencional, isto é, que possui uma finalidade. Dissemos ainda que o professor não deve se contentar apenas em saber qual a disciplina que vai lecionar. Importante também que ele tenha claramente definido o que espera alcançar dos seus alunos como resultado do seu ensino.

Em outras palavras, o que desejamos que nossos alunos sejam realmente capazes de fazer com aquilo que lhes ensinamos?

Claro deve estar que o professor, ao assumir uma disciplina, saberá que deseja que seus alunos aprendam. Todavia, importa estabelecer, de forma clara e bastante precisa, o que se deseja que os alunos aprendam. No momento em que o professor estabelece claramente o que seus alunos serão capazes de fazer, após um período letivo, terá ele especificado os objetivos instrucionais. Assim, podemos definir objetivos instrucionais ou específicos como aquilo que os alunos serão capazes de fazer após certo período de aprendizagem.

Como proceder para bem elaborar objetivos instrucionais ou específicos? Antes de mais nada, importa saber quais as finalidades do próprio Sistema de Ensino. A atual legislação do ensino, mais especificamente, a Lei 5.692/71, propõe claramente para o professor e para o aluno as finalidades do processo educacional face ao contexto da realidade brasileira. Assim, ao pensar nos objetivos instrucionais, importa saber adequá-los às finalidades maiores do processo educacional brasileiro. Os objetivos instrucionais são denominados de específicos porque constituem uma operacionalização dos objetivos maiores da educação nacional, expressos no texto legal. Portanto, ao elaborar seus objetivos instrucionais, deve o professor estar atento para que eles sejam coerentes com os objetivos da educação nacional que, por sua vez, retratam as expectativas sociais nas quais o Sistema Educacional está inserido.

A título de sugestão, passaremos a apontar alguns procedimentos práticos para a elaboração de objetivos instrucionais.

De início, vale lembrar que o professor não deve confundir **objetivo instrucional** ou específico com **atividade de ensino.** Um exemplo ilustrará o fato. Suponha que o professor de Ciências Físicas e Biológicas tenha estabelecido, como objetivo específico do seu Plano de Ensino, "levar os alunos a freqüentes visitas ao laboratório da escola". Você seria capaz de identificar o que os alunos deste professor serão capazes de fazer após freqüentes visitas ao laboratório? Certamente, não. Por que? Precisamente porque "levar os alunos ao laboratório" não lhe oferece nenhum indicador daquilo que os alunos serão capazes de fazer após essas visitas.

Veja agora um outro exemplo: Suponha que um professor de Comunicação e Expressão estabeleceu, como objetivo instrucional do seu Plano de Ensino, o seguinte: "demonstrar como bem redigir uma dissertação". Per-

guntamos, quem vai demonstrar como bem redigir uma dissertação? Naturalmente, nos termos em que este objetivo foi redigido, tudo indica que a ação de demonstrar será realizada pelo professor, e não pelo aluno. Quem demonstra não é quem vai aprender, mas, quem já aprendeu. Este exemplo chama nossa atenção para outro aspecto importante na formulação de objetivos instrucionais ou específicos. Um objetivo instrucional deve se referir à **ação do aluno** e não à ação do professor. Para atender a este princípio, o objetivo acima pensado pelo professor deveria ser redigido nos seguintes termos: **"O aluno será capaz de redigir bem uma dissertação".** Percebeu como, assim escrito, a intenção do professor não foi expressa em termos de uma atividade ou de uma ação a ser por ele desenvolvida?

Vejamos agora outro elemento importante para a elaboração de objetivos instrucionais. Este novo elemento são as **condições** que devem ser especificadas no objetivo. Ilustremos este princípio com um outro exemplo. Um professor de Estudos Sociais estabeleceu, como um dos objetivos específicos do seu Plano de Ensino, possibilitar aos alunos identificarem, num mapa geográfico, os principais afluentes do Rio Amazonas. Em que condições os alunos irão identificar os afluentes? **Num mapa geográfico.** Exatamente, num mapa geográfico. Da mesma maneira, a condição estabelecida por um professor de Língua Portuguesa poderia ser: solicitar aos seus alunos que identificassem, num texto, palavras que possuíssem prefixos latinos. Qual a condição aqui estabelecida? Se você respondeu — **num texto,** acertou.

Mas, que garantia terá o professor de que os objetivos instrucionais ou específicos foram alcançados pelos alunos? Em outras palavras, o simples fato de ter ensinado implica em afirmar que o aluno aprendeu? Absolutamente. Assim, o professor necessita de estabelecer alguns elementos que lhe assegurem que seus alunos aprenderam. O professor precisa de ter um mínimo de evidências de que aquilo que ele ensinou foi realmente aprendido pelo aluno. O elemento que possibilita ao professor ter certa garantia de que seus alunos aprenderam, é o que se denomina de **critério** ou padrão mínimo de rendimento aceitável.

O que é o critério ou padrão mínimo de rendimento aceitável? É o mínimo de exigências estabelecidas pelo professor para ter a suficiente certeza de que seu aluno aprendeu. Veja um exemplo: suponha que um professor de Matemática tenha elaborado o seguinte objetivo: "Numa relação de exercícios, o aluno será capaz de identificar, pelo menos cinco, que poderão ser resolvidos aplicando uma regra de três".

Responda a seguinte questão: qual foi o critério ou padrão mínimo de rendimento estabelecido por este professor para ter garantia de que seus alunos aprenderam a identificar problemas de Matemática a serem resolvidos mediante a aplicação da regra de três? **Pelo menos cinco,** será a resposta correta. Na verdade, este professor admitiu, como garantia mínima de que

seus alunos aprenderam a aplicar regra de três, a partir do momento em que eles, diante de uma relação de exercícios, fossem capazes de identificar pelo menos cinco deles.

Como você constata, o critério ou padrão mínimo de rendimento aceitável diz respeito diretamente ao desempenho do aluno. Constitui padrão mínimo porque ele representa a menor quantidade de desempenho que deverá ser demonstrada pelo aluno como evidência de que aquilo que lhe foi ensinado foi deveras aprendido. Verifique, portanto, como é de suma importância o estabelecimento de um **critério** na elaboração de objetivos instrucionais ou específicos. É na medida em que o aluno demonstra concretamente certo domínio ou habilidade estabelecida pelo professor, que este terá garantia de que seu aluno aprendeu.

Uma indagação certamente deverá estar lhe ocorrendo neste momento.

— Quantos objetivos instrucionais ou específicos deve o professor estabelecer no seu Plano de Ensino? A resposta cabe única e exclusivamente ao professor. Ele é que deve decidir quantos objetivos deverá constar no Plano de Ensino. No entanto, deve o professor estar atento para o fato de que, quanto maior o volume de unidades ou subunidades de ensino por ele estabelecido, uma amostra significativa de objetivos deve ser elaborada. Caso contrário, dificilmente terá o professor garantia de que seus alunos aprenderam.

Para concluir, façamos uma síntese. Ao elaborar seus objetivos instrucionais ou específicos, o professor deve ter presente o seguinte:

- Os objetivos instrucionais devem se referir à **ação do aluno**, e não à ação do professor;
- Os objetivos instrucionais ou específicos devem estabelecer as **condições** em que a ação do aluno será realizada;
- Os objetivos instrucionais devem estabelecer **um critério** ou **padrão mínimo de rendimento**, como evidência de que realmente o aluno aprendeu.

b) O Conteúdo (Programa de Ensino)

O professor é alguém que comunica uma mensagem. Implícito está no professor que assume uma disciplina, que ele terá alguma mensagem a comunicar aos seus alunos. O que ele vai comunicar é precisamente o que irá constituir seu Programa de Ensino.

Obviamente, o professor, numa sala de aula, não comunica aos seus alunos exclusivamente conteúdos instrucionais. Uma série de outras mensagens é por ele comunicada aos alunos e, por estes, percebida. Assim, junto ao conteúdo instrucional comunicado ao aluno, o professor, consciente ou inconscientemente, transmite atitudes, valores, etc. Todavia, aqui desejamos limitar a expressão — Programa de Ensino — apenas ao conteúdo instrucional que o professor transmite aos seus alunos em sala de aula

Onde o professor vai encontrar elementos para a estruturação do

seu Programa de Ensino? As propostas curriculares são o caminho mais curto e conômico para isto.

Nas Propostas, os Roteiros Programáticos, estabelecendo sugestões de conteúdos de ensino para as disciplinas, sugerindo objetivos, representam fontes significativas de ajuda para o professor elaborar o seu Programa de Ensino. Todavia, vale lembrar que os Roteiros Programáticos, existentes nas Propostas Curriculares, devem ser ajustados às necessidades específicas de cada Escola e grupos de alunos. Por tal razão, mais uma vez se justifica a necessidade do professor refletir seriamente sobre o que vai ensinar, no início de cada ano letivo.

O que compõe um Programa de Ensino? Um Programa de Ensino é composto de unidades e subunidades instrucionais. No momento em que o professor estebelece quais conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, terá ele determinado as unidades de ensino. No entanto, as unidades oferecem apenas uma visão muito ampla dos assuntos que serão tratados em sala de aula. Necessário se faz especificar esses assuntos em partes mais detalhadas. Ao desdobrar os conteúdos (unidades) em temas mais específicos, o professor terá determinado as subunidades de ensino. Veja um exemplo simples: suponha que um professor de Estudos Sociais tenha estabelecido, como assuntos a serem tratados em sala de aula, estudos relativos ao Descobrimento do Brasil, Monarquia, Império e República. Esses assuntos representam unidades de ensino. No momento em que o professor especificar, para cada uma delas, o que será estudado (Causas do Descobrimento, Conseqüências da Vinda da Família Real para o Brasil, as Oligarquias no II Império, o Papel do Jornalismo Brasileiro no Advento da República), terá estabelecido suas subunidades de ensino. Como você constata, as unidades são temas centrais de uma disciplina, enquanto as subunidades representam detalhamento ou desdobramento de cada um desses temas.

c) A Metodologia

Vimos que, através do Programa de Ensino, o professor estabelece os conteúdos mais significativos para sua disciplina. Com base nesses conteúdos, o professor elabora os objetivos específicos como elementos direcionadores dos resultados que deseja alcançar dos seus alunos.

Objetivos Instrucionais ou Específicos e Conteúdo constituem os dois primeiros elementos que devem compor o Plano de Ensino. O terceiro elemento é a Metodologia.

Naturalmente que, uma vez estabelecidos os conteúdos e os objetivos instrucionais, uma pergunta se levanta: como comunicar esses conteúdos instrucionais ao aluno? Como trabalhar objetivos em sala de aula? As indagações nos remetem diretamente aos aspectos didático-metodológicos do ensino. Assim como o Programa de Ensino (conteúdo) oferece ao professor a matéria-prima com a qual irá trabalhar em sala de aula, assim como os obje-

tivos específicos expressam os resultados a serem obtidos, a metodologia indica ao professor a maneira como deverá comunicar os conteúdos e os objetivos instrucionais aos seus alunos. O Programa de Ensino (conteúdo) responde ao **que** ensinar; os objetivos específicos respondem ao **para que** ensinar, assim como a metodologia responde ao **como** ensinar. Portanto, Objetivos Instrucionais, Conteúdo e Metodologia são partes do Plano de Ensino que se completam. O Conteúdo inspira os Objetivos Instrucionais e estes, por sua vez, indicam a forma mais adequada como aquele chegará até os alunos.

Em que consiste a metodologia?

Consiste na determinação dos procedimentos que serão utilizados pelo professor em sala de aula. A metodologia indica como os conteúdos e objetivos instrucionais serão trabalhados pelo professor, visando a aprendizagem do aluno.

No momento em que o professor elabora seu Plano de Ensino no que concerne à metodologia, geralmente algumas perguntas podem lhe ocorrer.

Qual o meio mais produtivo e eficaz para se trabalhar em sala de aula?

Qual o melhor método de ensino?

A resposta é uma só. Não existe um meio mais eficaz do que outro. Por que? Precisamente porque os Objetivos, o Conteúdo e a Metodologia são determinados pelas características da população para a qual o Plano se destina. Em outras palavras, isto significa dizer que, ao lecionar uma mesma disciplina para uma, duas ou mais séries escolares, os alunos que as compõem apresentam características próprias, inconfundíveis. Assim, tanto de uma turma para outra, quanto dentro de uma mesma turma, os alunos se diferenciam entre si. Prova evidente desta afirmação, você poderá obter ao responder às seguintes indagações:

Por que, numa mesma turma, alunos aprendem mais rapidamente do que outros?

Por que certos alunos alcançam resultados de aprendizagem mais significativas do que outros?

Por que, dentro de uma mesma classe, alguns alunos apresentam melhores índices de desempenho escolar, enquanto outros alcançam índices muito baixos e ainda outros se situam em níveis intermediários?

A resposta a estas indagações vem apenas nos confirmar que **cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem**, isto é, nem todos aprendem a mesma quantidade de instrução em igual espaço de tempo. Assim como todos os alunos não aprendem a mesma quantidade de instrução, todos igualmente não se ajustam a uma única maneira do professor ensinar. Nestes termos, as diferenças individuais são fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, para a definição dos Objetivos Específicos, do Conteúdo e da própria Metodologia.

Se existem essas diferenças, é óbvio que nem todos os alunos de uma mesma série escolar se adaptam a uma única forma de trabalho do professor. Alguns alunos, por exemplo, se ajustam mais a métodos expositivos do que outros. Alguns produzem mais quando submetidos a técnicas de dinâmica de grupo em sala de aula do que quando devem permanecer numa atitude passiva, limitando-se apenas em ouvir as preleções do professor.

É por conta dessas diferenças individuais que não existe uma resposta única e exclusiva à indagação: — qual o melhor método de ensino?

Nenhuma Psicologia da Aprendizagem (teorias) como nenhuma Didática se arriscaria em apresentar ao professor uma única metodologia de ensino como forma mais adequada de trabalho do que outra, para a sala de aula. Por esta razão, tanto a Psicologia da Aprendizagem quanto a Didática colocam à disposição do professor uma variedade de procedimentos didático-metodológicos, comumente denominados de Métodos e Técnicas de Ensino. Esses métodos e essas técnicas, a rigor, constituem apenas derivações dos dois grandes métodos da investigação científica, que são: os métodos dedutivos e indutivos. Mais especificamente, as técnicas representam formas operacionais dos métodos científicos.

Face ao exposto, concluímos que, se não existe um método de ensino mais eficiente do que outro, cabe ao professor, com base no conhecimento das características dos seus alunos, utilizar vários procedimentos metodológicos em sala de aula. A ele cabe escolher quais os procedimentos didático-metodológicos mais adequados para a situação em que vai trabalhar.

O que é de suma importância para o professor, na escolha de sua metodologia, é que ele tenha sempre presente diante de si, as indagações:

Qual o caminho mais adequado para o aluno aprender nesta situação?

Que tipos de procedimentos deverei utilizar para que meus alunos obtenham o máximo de resultados de aprendizagem com menor desperdício de tempo?

Como ajustar minha ação em sala de aula às características dos alunos?

Que recursos utilizar para mantê-los interessados em aprender? Estas indagações nos fazem lembrar que o baixo rendimento de muitos alunos não se deve unicamente a deficiências do aprendiz, mas se prende também a procedimentos de trabalho mal utilizados pelo professor. Lembre-se de que uma boa metodologia, em sala de aula, é capaz de desencadear alto nível de interesse, mesmo junto a alunos inicialmente pouco motivados para esta ou aquela disciplina. A metodologia é a alma de uma sala de aula.

Com base no que foi dito, você deve ter concluído sobre a importância de sempre estar atento às reações dos seus alunos em sala de aula. Ser suficientemente sensível às reações manifestas pelos alunos em sala de aula é um excelente recurso para o professor saber quando deve ou não mudar seus procedimentos didático-metodológicos. Uma coisa certamente

está fora de dúvida: usar uma única, exclusiva e persistente forma metodológica, em sala de aula, é provocar desinteresse dos alunos em aprender. A título de ilustração, passemos às seguintes perguntas:

— Todos os alunos se ajustam e produzem, em sala de aula, na mesma medida, quando submetidos apenas a procedimentos didáticos expositivos?

— Alguns alunos não produzem mais quando suscitados a desenvolver certas atividades do que quando submetidos a exposições, às vezes, monótonas?

— Não é mais rentável, para o aluno, aprender mediante estudos de equipe?

— Resultados mais positivos não ocorrem quando o professor substitui o uso abusivo do quadro de giz por outros recursos visuais como álbum seriado, filmes, slides, transparências?

— Não é mais conveniente desenvolver certo conteúdo de ensino mediante o emprego de uma pesquisa de campo, um levantamento, um estudo de caso?

— Uma visita orientada à biblioteca não é tão mais eficiente do que uma exposição em sala de aula?

— Organizar pequenos seminários, painéis integrados, discussão dirigida, ou provocar uma tempestade mental, em sala de aula, não é mais adequado e mais produtivo do que outros recursos didático-metodológicos?

— Em vez de uma explanação sobre a figura de D. João VI, por exemplo, não é mais conveniente e mais motivador para o aluno, realizar um juri-simulado?

— Organizar um debate, após uma exposição, não é um meio eficaz para fixação da aprendizagem?

— Introduzir uma nova unidade do Plano de Ensino, através de uma palestra proferida por um especialista ou conhecedor do assunto que não seja o professor, não produz melhores resultados?

— Possibilitar a montagem de uma dramatização sobre o assunto em estudo, não representa uma forma de trabalho, em sala de aula, mais adequada para provocar maior envolvimento do aluno em sua aprendizagem?

— Vez por outra, fazer uma pequena parada e desencadear uma revisão dialogada sobre o que foi estudado não constitui bom recurso didático-metodológico?

— Esta revisão não será tão oportuna quanto uma verificação de aprendizagem?

As indagações acima referidas devem ter sido suficientes para que você conclua que existem vários comportamentos didático-metodológicos à disposição do professor para seu trabalho em sala de aula. Uma observação, porém, julgamos oportuna colocar em destaque, como decorrência dessas indagações. Queremos nos referir ao fato de que, qualquer que seja o procedimento didático-metodológico escolhido pelo professor para o

seu trabalho em sala de aula, a criação de um clima descontraído, não ameaçador para o aluno, uma atmosfera favorável à participação efetiva do aprendiz, representa o pano de fundo que deve presidir qualquer escolha metodológica.

Aqui, desejamos lembrar o que já foi afirmado anteriormente: **educação ou ensino é um processo de comunicação;** substancialmente de comunicação, isto é, de diálogo, de participação docente-discente. Comportamentos didático-metodológicos caracterizados por um clima de ameaças ao aluno, por uma atitude bloqueadora à manifestação livre e descontraída do aprendiz, representam um corte drástico no processo da comunicação devendo, portanto, ser evitados.

Todavia, nosso Plano de Ensino estaria incompleto, caso não definíssemos as formas através das quais podemos, como professor, verificar se os conteúdos de ensino e os objetivos instrucionais estão realmente sendo incorporados ao comportamento do aluno. Isto implica em dizer que existe um momento do ensino-aprendizagem em que o professor deve pensar sobre o porcesso de avaliação. É o que veremos a seguir.

d) A Avaliação

A avaliação é o quarto elemento que deve figurar num Plano de Ensino. Já tivemos oportunidade de lembrar que avaliar consiste em julgar, em emitir um juízo de valor sobre alguma coisa.

O que é avaliado no ensino?

O que deve o professor julgar no processo ensino-aprendizagem?

Como a tarefa básica do professor é ensinar, é o seu ensino que deve ser avaliado.

Como este ensino é avaliado? Na medida em que se constata o grau de aprendizagem do aluno. Deste modo, ao avaliar seu ensino, o professor o fará através do grau em que seu aluno aprendeu ou deixou de aprender. Passemos a algumas considerações sobre este assunto.

De início, vale dizer que, ao pensarmos na avaliação, nós, professores, somos naturalmente inclinados a configurá-la como um processo de matematização do ensino. Ao se falar de sistema de avaliação do ensino, somos levados a reduzi-lo a uma simples quantificação matemática do grau de aprendizagem do aluno. E mais, esta natural tendência à visualização do sistema de avaliação em termos matemáticos, nos impele conseqüentemente, a compreender esse sistema operacionalizado apenas através de provas objetivas ou dissertativas. Na verdade, as provas objetivas ou dissertativas constituem os mecanismos mais usuais de avaliação no atual sistema de ensino. Mas, convém lembrar que esses mecanismos, embora importantes, não representam as únicas e mais eficientes formas para a avaliação do desempenho do aluno. Tanto quanto eles, a **observação constante** das reações manifestadas pelo aluno, em sala de aula, o nível de seu interesse, de sua

participação, do seu investimento em aprender, deveria ser computado pelo professor, ao avaliar seu desempenho. No entanto, as costumeiras provas objetivas ou dissertativas usadas em sala de aula, geralmente não comportam esses aspectos. Mas, por não os comportarem, deveremos concluir que eles não são importantes? Em absoluto. Em outras palavras, desejamos afirmar que dificilmente uma prova objetiva ou dissertativa poderá aquilatar a totalidade do desempenho do aluno. No mais, as provas objetivas ou dissertativas, por sua natureza, implicam no conhecimento de uma sistemática própria, que lhe é inerente como medida de rendimento.

Por que limitar a avaliação do desempenho do aluno apenas a um somatório de notas obtidas tão somente através de provas objetivas ou dissertativas? Portanto, haveremos de concluir que a forma de avaliação que, de maneira mais justa se aproxima do real desempenho do aluno, é aquela que engloba, não apenas o nível de apendizagem cognitiva, como também outros aspectos do investimento do aluno em sua aprendizagem. Naturalmente que esta afirmação fere o preconceito largamente difundido no atual sistema de ensino, de que a avaliação deve ser limitada aos aspectos cognitivos da aprendizagem, porque a dimensão afetiva é difícil de ser julgada. Com base em sua experiência de sala de aula, responda honestamente a estas indagações:

— Uma prova objetiva ou dissertativa expressa a totalidade do esforço, atenção ou participação do seu aluno?

— Por que muitas vezes nos chocamos com resultados pouco satisfatórios de provas objetivas ou dissertativas de muitos alunos, reconhecidamente esforçados, interessados? A resposta já foi dada. Uma prova objetiva ou dissertativa, por mais tecnicamente elaborada que seja, dificilmente é capaz de aferir todo o grau de envolvimento do aluno em sua aprendizagem. Assim, aferir o resultado de aprendizagem do aluno utilizando-se vários recursos tais como, provas objetivas ou dissertativas, nível de interesse, grau de participação, pontualidade na entrega das tarefas solicitadas, certamente constituirá uma forma mais justa de julgamento.

Nesta mesma linha de reflexão, vale lembrar que reduzir a avaliação unicamente à cobrança de domínios cognitivos, é no mais das vezes, desencadear no aluno um crescente desinteresse pela aprendizagem, vez que outros aspectos do seu esforço não são computados na aferição do seu desempenho. Também, vale lembrar que tal forma tende ainda a provocar, em alunos menos capazes intelectualmente, um sentimento negativo de impossibilidade para aprender.

Uma outra consideração oportuna para o professor, ao estabelecer seu critério de avaliação, no Plano de Ensino, diz respeito à coerência que deve existir entre as formas de verificação, itens de avaliação, conteúdos do seu Programa de Ensino e objetivos específicos. Quando inexiste uma

coerência entre os conteúdos, os objetivos estabelecidos pelo professor e suas verificações de aprendizagem, a avaliação tem sua finalidade comprometida.

Qual é esta finalidade? Poder oferecer ao professor informações sobre o nível em que seus alunos se encontram face ao Conteúdo de Ensino e aos Objetivos Instrucionais. Exemplifiquemos: suponha que um professor tenha estabelecido, como assunto do seu Plano de Ensino em Comunicação e Expressão, estudar as diversas formas de comunicação oral. Admitamos que este professor tenha proposto como um dos objetivos específicos desta unidade de ensino possibilitar aos alunos a capacidade de se expressarem oralmente. Para avaliar o desempenho dos seus alunos nesta unidade de ensino, o professor se decidiu pela aplicação de uma prova objetiva. Responda ao seguinte:

Através de uma prova objetiva, poderá o professor julgar o nível em que seus alunos aprenderam as diferentes formas da comunicação oral? É claro que sim.

Mas, uma prova objetiva será o veículo de avaliação mais adequado para aferir a expressão oral dos alunos?

Em outras palavras, uma prova objetiva poderá medir comunicação oral?

Você percebeu agora como as formas de avaliação dependem da natureza específica, seja dos conteúdos, seja dos objetivos instrucionais? Havemos de convir que, se uma prova objetiva não é a forma mais adequada para avaliar o desempenho do aluno em termos de comunicação oral, certamente, gerar situações em que ele deva se manifestar oralmente será o meio mais eficaz para medir até que ponto o objetivo estabelecido — comunicar-se oralmente — foi alcançado.

Existe algum indicador para o professor saber exatamente quais os melhores mecanismos de avaliação que deve utilizar? Sim. Existe. Se você redigir claramente seus Objetivos Específicos, você deles poderá extrair os melhores mecanismos de avaliação. Volte, a título de ilustração, ao exemplo acima referido. No momento em que o professor de Comunicação e Expressão estabeleceu, como Objetivo Instrucional de sua unidade de ensino, possibilitar ao aluno a necessária capacidade de se expressar **oralmente,** você há de convir que avaliar o aluno mediante uma prova objetiva não representa o instrumento mais adequado. Assim, ao elaborar seus instrumentos de avaliação, o professor deve ter sempre presente os Objetivos que se propôs alcançar. Vejamos outro exemplo: um professor de Ciências Físicas e Biológicas estabeleceu como Objetivo Instrucional da unidade "Prática de Laboratório" que o aluno será capaz de montar uma lâmina com amostras sangüíneas para posteriores estudos em microscópio.

Qual a forma de avaliação mais coerente para saber se o aluno realmente aprendeu a montar a lâmina?

Será que a simples identificação, pelo aluno, através de uma prova objetiva, dos passos que deverão ser seguidos para este fim, constitui-se a forma mais adequada de avaliação? É bem possível que o simples – identificar os passos – não prove suficientemente que o aluno sabe montar uma lâmina. Se o objetivo do professor é fazer com que o aluno "seja capaz de montar uma lâmina", certamente, a forma mais coerente para avaliar seu desempenho será submetê-lo à ação de montar a lâmina. Mais especificamente, observar o comportamento do aluno montando a lâmina e não simplesmente respondendo a uma prova objetiva.

Gostaríamos de que você atentasse bem para a importância dos critérios e formas de avaliação no ensino. É através das verificações que o professor poderá obter uma resposta muito clara sobre **o principal propósito do ensino: a aprendizagem do aluno.** Vimos que a ação do professor é ensinar. A ação do aluno, aprender.

Como saber se o aluno aprendeu? As verificações de aprendizagem constituem um dos indicadores. É mediante o estudo dos resultados de uma verificação que o professor poderá obter uma resposta sobre o desempenho do aluno, como também sobre seu próprio desempenho. Se o professor ensinou, supõe-se, como conseqüência, que o aluno aprendeu. No momento em que o professor analisa os resultados de uma avaliação, poderá ter uma resposta sobre este assunto.

Outro aspecto relevante para o processo de avaliação diz respeito às fases que antecedem a sua aplicação. Isto equivale a dizer que uma avaliação, necessariamente, deve ser planejada antes de ser aplicada. Implica também em afirmar que o professor não deve se limitar em apenas reproduzir, no seu diário de classe, os resultados obtidos pelo aluno, ao final de uma avaliação.

Como planejar uma avaliação?

O que fazer após a aplicação de uma prova, de um teste ou de outro recurso qualquer?

Vejamos suscintamente como proceder.

Uma maneira muito prática para a construção de uma verificação consiste em elaborar uma "tábua de especificações".

O que é esta "tábua de especificações"? É a discriminação das unidades e/ou sub-unidades, seguida do número de questões que serão elaboradas pelo professor. Vejamos através de um exemplo: suponha que um professor de O.S.P.B. tenha desenvolvido a unidade "Família", constante no seu Plano de Ensino. Admitamos que, sobre essa unidade, deseje o professor elaborar uma verificação de aprendizagem. Como "tábua de especificações" para a construção do teste, poderíamos ter o seguinte:

UNIDADE: FAMÍLIA	N.o DE QUESTÕES
1. Origem	2
2. Estrutura	2
3. Direitos	3
4. Deveres	5
5. Família e Sociedade	1
6. Família e Escola	0
7. Família e Trabalho	2
TOTAL	15

O quadro acima nos permite constatar que o professor desenvolveu várias sub-unidades de ensino ao estudar a unidade "Família" com seus alunos. Todavia, estabelecendo uma coerência entre os conteúdos instrucionais e sua avaliação, o professor constatou, ao construir a "tábua de especificações" do teste, que deu maior ênfase ao estudo da sub-ubidade — Deveres da Família — razão pela qual para ela estabeleceu maior número de questões. Como pouca ênfase deu à sub-unidade — Família e Escola — o professor nenhuma questão elaborou sobre este assunto. Com base nesta "tábua" podemos concluir que, ao desenvolver a unidade, o professor deve ter estabelecido no seu Plano de Ensino um maior número de Objetivos Específicos para a sub-unidade — Deveres da Família — do que para as demais. Assim, está o professor também estabelecendo uma perfeita coerência entre os itens da prova e os Objetivos Específicos anteriormente pensados para o estudo desta unidade. Veja, portanto, como uma "tábua de especificações", é importante para o trabalho de planejamento de uma avaliação.

Admitamos agora que o professor, após a correção do teste, constatou que grande parte de seus alunos não obteve o nível de desempenho esperado. O que fazer? Simplesmente, transcrever as notas para o diário de classe, ou entregá-las à secretaria da escola? Não. Uma avaliação não termina com o registro dos seus resultados. Um estudo sobre eles necessita de ser realizado para que a avaliação produza os efeitos que dela se espera. Assim, uma série de reflexões deve se seguir à aplicação de uma avaliação da aprendizagem.

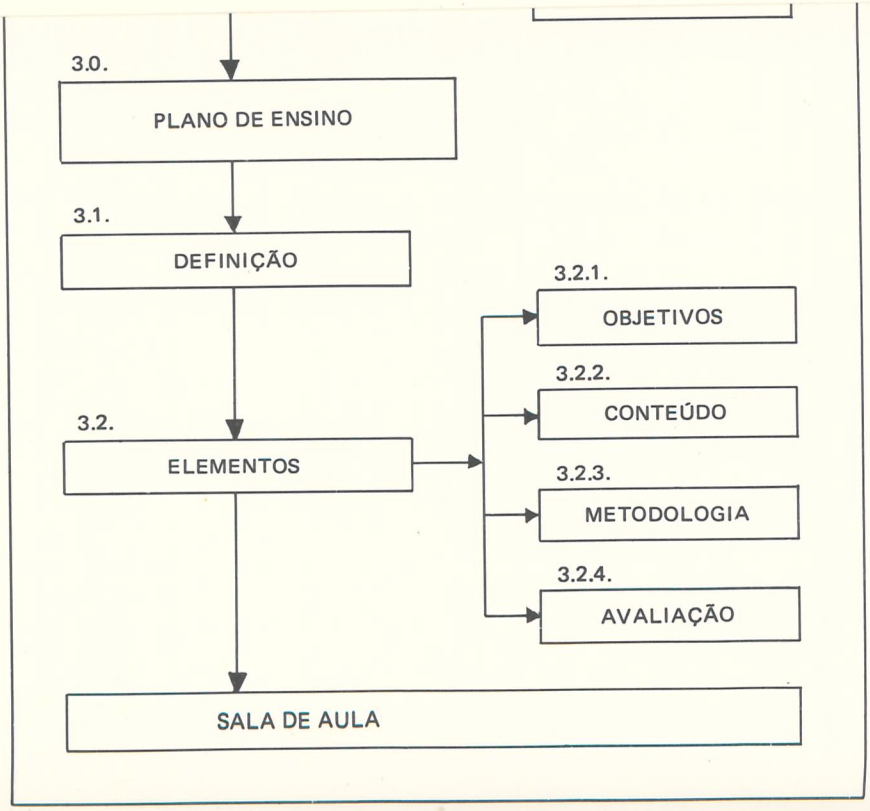
Por que alguns alunos (maioria, pequena quantida) não obtiveram os resultados desejados?

O que fazer para recuperar esses alunos? Retomar, em sala de aula, aqueles pontos que revelaram baixa produtividade dos alunos constitui excelente sugestão que deve ser seguida após a aplicação de uma avaliação.

Se todos os alunos obtiveram altos índices de rendimento, devo alegrar-me com isto?

Tive o suficiente cuidado de elaborar questões capazes de discriminar o desempenho dos alunos? Lembre-se de que, apesar de constituir propósito maior do ensino possibilitar a todos os alunos obterem os mais altos índices de rendimento, uma avaliação não deve ser elaborada de forma a não discriminar desempenhos. Isto equivale a dizer que o índice de dificuldade dos itens de uma avaliação precisa de ser suficientemente bem estabelecido para que o professor possa aquilatar as diferenças de rendimento dos seus alunos.

Para concluir, tenha sempre presente, ao elaborar seu Plano de Ensino, que importa nele determinar, não apenas o Conteúdo, como também os Objetivos Específicos ou Instrucionais, a Metodologia e a Avaliação.



UNIVERSO ESCOLAR

ANEXO

MODELO DE PLANO DE ENSINO

UNIDADE ESCOLAR: _____ SÉRIE: _____

DISCIPLINA: _____ HABILITAÇÃO: _____

UNIDADE DIDÁTICA: _____ H/AULA _____

OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO

_____

Professor(a)

BIBLIOGRAFIA

BREJON, Moisés e outros — **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus** — Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Educação, São Paulo, 1977.

BERMAN, M. Louise — **Novas Prioridades para o Currículo,** Editora Globo, Porto Alegre — 1975.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa — **Psicologia da Adolescência,** Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1977.

FAURE, Edgar e outros — **Aprender a Ser** — Difusão Européia do Livro, LTDA. São Paulo, 1974.

FEITOSA, Aécio — **Estudo Experimental da Influência das Atitudes Rogerianas no Rendimento do Aluno,** Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1975.

FUNDAÇÃO CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL — CENAFOR — **Metodologia para o Treinamento do Aluno de 2º Grau na Habilidade de Tomada de Decisões Profissionais** — São Paulo, 1977.

JARDIM, Ilza Rodrigues e outros — **Ensino de 1º e 2º Graus, Estrutura e Funcionamento,** Sagra S/A Gráfica e editora do Professor Gaucho, Rio Grande do Sul, 1976.

JERSILD, Arthur — **Psicologia da Adolescência** — Editora Nacional, São Paulo, 1969.

KELLY, William A. — **Psicologia Educacional,** Agir Editora, Rio de Janeiro, 1969.

KUETHE, James L. O — **O Processo Ensino-Aprendizagem,** Editora Globo, Porto Alegre, 1974.

LEMBO, J. M. — **Por que Falham os Professores?** Editora Pedagógica e Universidade LTDA. São Paulo, 1975.

LEIF, Delay, Joseph Jean — **Psicologia e Educação, O Adolescente,** Tomo II, Livraria Freitas Bastos S.A. Rio de Janeiro, São Paulo, 1966.

LOPEZ, Emílio Myra y — **Psicologia Evolutiva da Criança e do Adolescente,** Editora Científica — Rio de Janeiro, 1954.

NERICI, Imídeo G. — **Adolescência o Drama de uma Idade,** Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1969.

NÓBREGA, Vandick L. da — **Ensino Planificado e Educação Comparada,** Livraria Freitas Bastos S/A, São Paulo, 1974.

POIGNANT, Raymond — **Curso de Planejamento da Educação,** Edição Saraiva, Rio de Janeiro, 1976.

POPHAM, James W — **Como Avaliar o Ensino,** — Editora Globo, Porto Alegre, 1976.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira — **História da Educação no Brasil, 1930/1973** — Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro — 1978.

SANDER, Brenno — **Educação Brasileira: Valores Formais e Valores Reais** — Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais — Educação. São Paulo, 1977.

SAVIANI, Demerval — **Educação Brasileira, Estrutura e Sistema** — Edição Saraiva — Rio de Janeiro.

SANDSTRON, C. I. — **Psicologia da Infância e da Adolescência** — Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975

SCHULTZ, Theodore W. — **O Valor Econômico da Educação,** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.

SPERB, Dallila C — **Problemas Gerais de Currículo,** Editora Globo/MEC, Porto Alegre, 1976.

STONE, Church, L. Joseph e Joseph — **Infância e Adolescência,** Interlivros de Minas Gerais — Belo Horizonte, 1972

TURRA, Gloria Maria Godoy e outros — **Planejamento de Ensino e Avaliação,** Coleção "Livro-Texto" — Co — Edição PUC-EMMA, Porto Alegre — RS — 1975.

MEC — Departamento de Ensino Médio — Departamento de Ensino Fundamental — **Habilitação Profissional no Ensino do 2º Grau,** Editora Expressão e Cultura em Convênio com o INL. 1972.

MEC — Departamento de Ensino Médio — **Do Ensino de 2º Grau** — Leis — Pareceres. Brasília, 1976.

REVISTA Escola — Nº 24 — **Planejamento,** Editora Abril, 1974.