
DOCUMENTOS

PLANEJAMENTO DE ENSINO — de um enfoque TECNICISTA a uma abordagem DIALÉTICA (1)

Armando Reis Vasconcelos (2)

1 — INTRODUÇÃO

Pelo presente texto tenho como preocupação básica sistematizar algumas idéias colhidas ao longo de minha prática pedagógica durante os anos 80, enquanto professor de Didática e Metodologia do Ensino em cursos de graduação e pós-graduação. Escolhi como tema o PLANEJAMENTO DE ENSINO pelo fato de mesmo ter tido uma presença marcante no sistema educacional brasileiro ao longo da década de 70 e ainda hoje ocupar um lugar de destaque nos programas de Didática desenvolvidos nos cursos de formação de professores. No conjunto do meu

-
1. Comunicação apresentada no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino em Belo Horizonte MG; de 03 a 06 de outubro de 1989.
 2. Professor Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE.

trabalho como professor de Didática, certamente o tema planejamento de ensino foi o que mais me incomodou a partir do questionamento que começou a ser feito sobre os pressupostos do ensino da Didática. Esse movimento, iniciado no 1.º Seminário “A Didática em Questão”, veio ganhando corpo no decorrer dos últimos anos. Nesse período, esforços têm sido desenvolvidos para que o ensino dessa disciplina supere os reducionismos em que o mesmo tem incorrido e ajude efetivamente no processo de formação de professores competentes e comprometidos com um ensino de qualidade a serviço dos alunos, particularmente daqueles aos quais o saber tem sido historicamente negado.

Apesar do texto estar permeado da história de minha prática pedagógica, optei por uma elaboração teórica mais do que por um relato de experiência. Este, quando for realizado, deverá conter uma análise circunstanciada do objeto da proposta e de sua efetivação junto aos alunos. Só assim será possível detectar, no jogo das contradições, os limites e avanços na tentativa de superação do enfoque tecnicista a uma abordagem dialética no planejamento de ensino.

2 — O ENFOQUE TECNICISTA NA PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Na década de 70 a abordagem psicopedagógica no planejamento de ensino foi cedendo lugar a uma nova concepção que, ao mesmo tempo, deveria cumprir um papel ideológico e pedagógico. De um lado fazer frente, substituindo o caráter revolucionário da pedagogia libertadora que deitara raízes nos anos 60, e de outro servir de esteio ao modelo educacional implantado no país com a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68) e com a reforma do ensino

de 1.º e 2.º graus (Lei nº. 5.692/71). Na passagem da abordagem psicopedagógica, em que o ideário escolanovista é predominante, para o enfoque tecnicista, destacam-se dois autores que funcionaram como verdadeiras matrizes do pensamento pedagógico em dezenas de milhares de professores: Luiz Alves de Mattos e Imídeo Nérici. Para Mattos (1975) planejamento e plano de ensino, na prática, se confundem. Com relação ao último ele se expressa nos seguintes termos:

“No setor do ensino, o plano não foge à regra: ele é também esquemático, frio e lacônico. Define as metas a atingir, o tempo necessário para atingi-las, as etapas a percorrer, a matéria a ser tratada, os recursos a empregar, o método a seguir, tudo isso com o mínimo indispensável de palavras, sem devaneios literários e **sem rebuscadas considerações teóricas** (grifo nosso); estas são pressupostas e ficam implícitas; nele interessa apenas o quadro de referências essenciais para o roteiro e para o controle do trabalho a ser realizado; é apenas um instrumento operacional” (p. 188).

Para Nérici (1977) que, por sua vez, sustenta a concepção de Mattos, seriam os seguintes os objetivos do planejamento de ensino, entre outros: “racionalizar as atividades docentes e discentes, tornar o ensino mais eficiente, mais controlado, conduzir os alunos mais seguramente aos objetivos desejados, prever as mudanças comportamentais desejadas, etc”. (p. III).

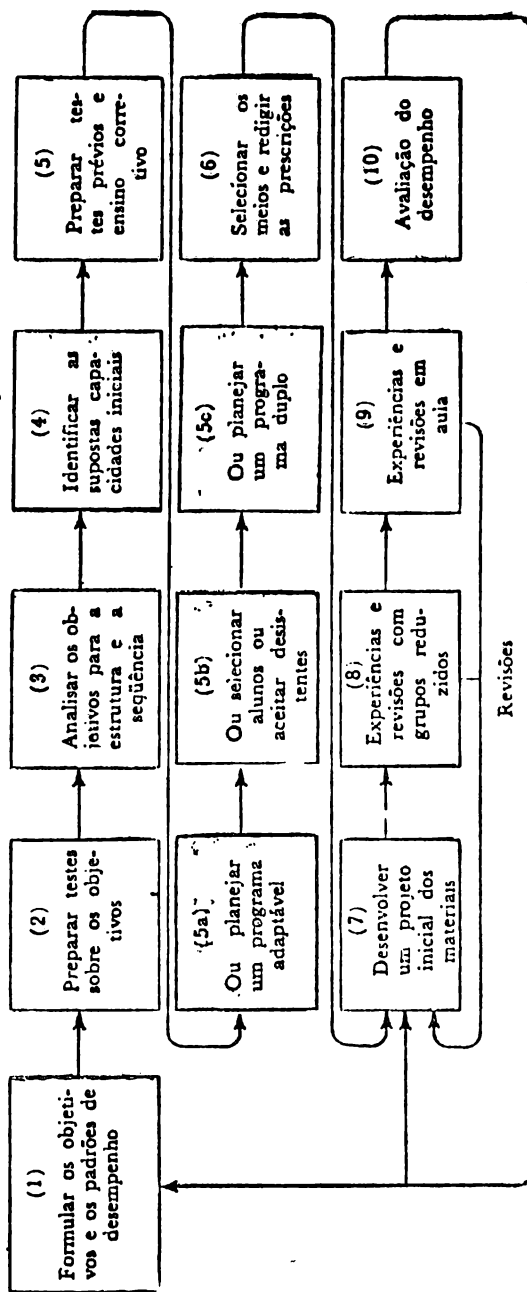
É, entretanto, mediante a entrada no Brasil da literatura educacional norte-americana que foram dadas as bases científicas de uma didática que incorporava os “va-

lores” que deveriam impregnar os programas dos cursos de formação de professores. Princípios como racionalidade, eficácia, eficiência, produtividade, retroalimentação, enfoque sistêmico, etc. passaram a ser operacionalizados através de “modelos de ensino”, os quais funcionariam como alternativas tendo em vista tanto a individualização do ensino quanto a sua massificação. Um dos livros representativos deste movimento é o de Briggs, Manual de Planejamento de Ensino, coedição Cultrix/MEC. Nele é introduzido o conceito de enfoque sistêmico que, segundo Oliveira (1974), “se caracteriza, também, pela prontidão para aceitar a idéia de planejamento e mudança num sistema” (p. 9). No livro acima citado Briggs (1976) explicita:

“Em suma, ao planejar o curso, não se deve ignorar as sugestões que tanto a abordagem de sistemas como a de não-sistemas podem oferecer para aprimorar o ensino. Deve-se procurar, entretanto, antever, planejar antecipadamente e programar os materiais necessários às metas identificadas pelo professor ou que este espere que os alunos identifiquem. . . Em resumo, o professor deve usar a planificação de modo a tornar os materiais didáticos eficazes e efetivos para as metas identificadas, dispondo-se a reprogramá-los sempre que for preciso, de modo a adequá-los às necessidades inesperadas” (p. 17).

É transcrito, a seguir, o diagrama do modelo de planejamento de ensino proposto por Briggs que sintetiza a nova lógica que passou a predominar nos meios acadêmicos. Briggs, 1976, p. 22.

DIAGRAMA DE PROSSEGUIMENTO: Um Modelo Para o Planejamento do Ensino



Revisões Adicionais dos Materiais e/ou dos Objetivos e dos Padrões de Desempenho

Quando é possível acompanhar o desempenho dos graduados em cursos subsequentes ou em seu trabalho, as avaliações desse desempenho nas novas situações constituem outra fonte de dados para a revisão do curso.

Um componente fundamental do processo de planejamento assim concebido é a prescrição de que os objetivos sejam formulados em termos comportamentais. É ainda Briggs (1976) que afirma taxativamente:

“Objetivos ‘formalmente’ válidos são os redigidos de modo a atender aos três critérios de objetivos de comportamento identificados por Mager (1962). Recomendamos a leitura da obra de Mager, interessante e bem escrita, que tomará apenas algumas horas. Trata-se de um livro planejado... Os três critérios formais propostos por Mager para a redação dos objetivos de comportamento são: 1. A partir do dado, 2. O que faz o estudante e 3. Com que grau de eficiência” (p. 34).

A recomendação da adoção dos critérios de Mager na formulação de objetivos para o ensino teve um efeito cujos desdobramentos se fizeram sentir largamente no ensino, na pesquisa educacional e na produção de materiais didáticos. Em minha dissertação de mestrado “Avaliação Formativa e Recuperação — Estudo Experimental de um Modelo” (1978), utilizei-me da definição do próprio Mager (1974) de objetivos: “formulações que descrevem, com palavras ou símbolos, as mudanças de conduta que desejamos operar no educando” (p. 53). Ao final desse estudo uma das conclusões reforça o papel assumido pelos objetivos, considerando” que os mesmos estiveram no centro de toda a atividade desenvolvida uma vez que o conceito de avaliação adotado os coloca como referencial básico” (p. 98).

A formulação comportamental e operacional dos objetivos se constituiu no pré-requisito fundamental entre

as ferramentas a serem dominadas pelos professores e um tempo enorme passou a ser consumido nos cursos para sua aquisição. Os livros-texto passaram a ser *Objetivos para o Ensino Efetivo de Mager* e *A Formulação de Objetivos Comportamentais* de Norman Gronlund.

O tema planejamento de ensino tornou-se então o núcleo principal nos programas dos cursos de Didática. Pesquisa recente de uma equipe de professores da PUC/RJ, analisando programas de Didática do Estado do Rio de Janeiro, confirma essa tendência ao constatar que “a preocupação com a funcionalidade e eficácia do planejamento de ensino aparece como predominante, traduzida em tópicos como: objetivos, conteúdo programático, estratégias de ensino e avaliação” (Candau, 1988, p. 24). Essa mesma pesquisa, ao analisar as bibliografias, chega à seguinte conclusão:

“O livro que se destaca com maior número de indicações (23 indicações em 37 programas) é a obra *Planejamento de Ensino e Avaliação* ... há predominância da dimensão técnica nas bibliografias analisadas” (p. 22). As bibliografias apresentadas, quer tenham ou não uma maior presença de autores brasileiros, refletem em sua maioria a abordagem comportamental tecnológica do processo de ensino — aprendizagem (63%)” (p. 23).

Parece não restar dúvida de que o manual de planejamento de ensino de mais larga penetração nos cursos de Didática tem sido o de Clódia Turra et alii (1975), no qual são enfatizados que os “objetivos do planejamento de ensino são: racionalizar as atividades educativas, assegurar um ensino efetivo e econômico, conduzir os alu-

nos ao alcance dos objetivos e verificar a marcha do processo educativo" (p. 19). Os objetivos, por sua vez, devem ser "expressos em termos do desempenho esperado do aluno, observável e mensurável, realistas e alcançáveis nos limites de um segmento de tempo, promotores de reações muito similares entre os observadores..." (p. 32). O livro Estratégias de Ensino — Aprendizagem (Bordenave e Pereira (1982), também bastante utilizado na fase áurea de Turra et alii, prescreve que para "formular um esquema de planejamento mais racional" os seguintes aspectos são decisivos: "o conceito de sistema e sua aplicação ao ensino, a taxionomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom e a formulação de objetivos mediante sua definição operacional" (p. 77).

Todo este receituário tecnologizante, apesar de hegemônico nos meios acadêmicos, produziu efeitos práticos mais pelo fato de impedir que os professores no seu dia-a-dia avançassem no conhecimento dos alunos e na conseqüente busca de meios que tornassem o ensino adequado às suas necessidades do que por mudanças efetivas na sala de aula. Zaia Brandão no texto "Abordagens Alternativas para o Ensino da Didática" apresentado no Seminário A Didática em Questão (PUC/RJ, 1982) afirma com base na pesquisa sobre Evasão e Repetência no 1.º grau por ela coordenada:

"A prática de planejamento dos professores é formalizada, ritualística, normalmente cópia de um produto ideal acabado. O planejamento é "pro-forma", para o simples cumprimento de normas burocráticas. Se os professores tivessem aprendido uma forma útil e adequada de planejamento para o desenvolvimento, do seu trabalho, que lhes garantisse eficácia e rendimento a um

“custo” equivalente, certamente o utilizariam. Aí sim teríamos a “instrumentalização técnicas” do professor” (in Candau, 1984, p. 57).

Parece haver uma certa evidência de que o esgotamento dessa abordagem de planejamento de ensino decorreu — além dos seus limites intrínsecos, de “ser cópia de modelos estrangeiros” segundo depoimentos de professores (Zaia B. in Candau, 1984, p. 52), das deficiências de infra-estrutura das escolas, etc. — da própria percepção pelos professores de sua inocuidade. Tal percepção abrange a Didática, como um todo, ensinada nos cursos de formação de professores que, de acordo com Candau (1984) “seu conhecimento, quando não é inócuo, é prejudicial” (p. 12). O planejamento de ensino concebido e implementado nesses termos, denominado nesse trabalho de TECNICISTA, é assim entendido por ter as seguintes características:

- a) **conceber a realidade fragmentadamente**, nos seus limites imediatos — realidade imediata — (Turra et alii, p. 32);
- b) **ter como pressuposto a neutralidade do conhecimento**, o qual tem “como referência exclusiva a sua coerência interna” (Candau, 1984, p. 35 e 109);
- c) **estar centrado no primado dos meios** — métodos, técnicas e materiais instrucionais. As técnicas são tidas como neutras em coerência com os conhecimentos dos quais derivam. A tecnologia educacional é a própria lógica que confere estrutura e pretende garantir a eficácia da instrução concebida como sistema. É o predomínio do que Candau (1988) denomina de “formalismo técnico” (p. 30);
- d) **dicotomizar conteúdo e forma**, relegando o primeiro a segundo plano e colocando-o a serviço desta em

prejuízo evidente dos alunos das camadas populares. Saviano (1983), analisando este aspecto conclui afirmando que:

“... a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: **o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito** (grifo nosso) e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência” (p. 18 e 19).

- e) **privilegiar os aspectos quantitativos em detrimento qualitativos**. A preocupação central é com a observação e mensuração dos comportamentos”. Escapa assim da esfera da ciência e portanto da ordem da objetividade toda a consideração sobre as qualidades, a ordem dos valores, do sentido e dos fins” (SANTOS in Candau, 1984, p. 35).

Concluindo este momento, é muito provável que se possa afirmar que, pelo menos da parte dos professores em geral, restaram um sentimento de rejeição a tudo quanto possa ser plano (percebido como burocracia inútil) e, em alguns, lembranças esparsas de práticas a que foram obrigados se submeter, como, por exemplo, ter que formular objetivos operacionalmente. E da parte dos professores de Didática? Que mudanças têm ocorrido? No tocante especificamente ao planejamento, este continuaria a ser trabalhado nos cursos com o mesmo enfoque apesar dos professores dele não fazerem uso em suas aulas?

Tentarei estruturar adiante um conjunto de princípios que, em meio aos impasses e contradições, foram se configurando na prática de planejamento com os alunos nos últimos anos.

3. CATEGORIAS ESTRUTURANTES PARA UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

A percepção da necessidade de que o planejamento de ensino passasse a ser concebido em cima de outros pressupostos teóricos e fosse estruturado diferentemente, vindo a assumir um papel de instrumento de compreensão e intervenção na realidade concreta numa perspectiva de transformação, deu-se, no meu caso em meio a dinâmica em que estive envolvido nos últimos anos. São elementos fortes nessa trajetória: o movimento de redemocratização da sociedade brasileira, a reflexão crítica dos grandes problemas da educação em nosso país, o questionamento do papel da escola capitalista com a ajuda das teorias crítico-reprodutivistas, a participação nas Conferências Brasileiras de Educação e Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Numa dimensão mais imediata destaco a busca de coerência, no dia-a-dia da sala de aula, entre o discurso crítico e a própria prática que estava sendo desenvolvida com os alunos nos cursos de graduação e pós-graduação da UFPE e da Fundação do Ensino Superior de PE. O Seminário A Didática em Questão, promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ no período de 16 a 19 de novembro de 1982, foi certamente um momento chave que desencadeou todo um processo de "revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática". Nesse evento foi formulada a proposta de uma DIDÁTICA FUNDAMENTAL, ou seja, da superação de uma didática

instrumental, tecnicista, por uma que desse conta das três dimensões da prática pedagógica: a política, a técnica e a humana. Candau (1984) assim a define:

“A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade e coloca a articulação das três dimensões técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (p. 21).

Em meio a literatura pedagógica crítica que veio sendo produzida nos últimos anos é possível localizar formulações e até mesmo propostas mais sistematizadas que apontam numa perspectiva de superação dos impasses e limites do planejamento tecnicista. Gandim (1983) afirma:

“De qualquer modo, para um plano educacional, é imprescindível a compreensão sócio-econômico-política-cultural do momento porque é dentro deste todo que se integra a educação” (p. 26).

Numa conferência sobre Supervisão e Didática no V Encontro Nacional de Supervisores de Educação (1982) Newton Balzan concebe planejamento de ensino como “processo dialético”.

“... planejamento como atitude, isto é, um modo de ser, que implica conhecimento e reflexão sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas ... Isto significa dar prioridade ao planejamento como processo dialético-ação/reflexão/ação — deixando para

um segundo nível de exigências os “planos” isto é, os documentos escritos, contendo as principais conclusões a que se chegou através do processo de planejar. Estes têm valor, apenas na medida em que, resultando do processo de reflexão e discussão sobre a realidade por parte dos professores, servem de consulta permanente a estes, no trabalho junto aos alunos” (p. 51).

Nesta mesma perspectiva Lopes (1989) afirma:

“O planejamento adequado, bem como o seu resultado — o bom plano de ensino — se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo” (p. 43).

Oswaldo A. Rays (s.d.) desenvolve uma proposta de planejamento de ensino estruturada em cinco momentos com o objetivo explícito de superação do planejamento como “ato mecânico”. A citação abaixo sintetiza sua concepção.

“... o planejamento de ensino não pode perder de vista o tipo de homem que a sociedade pretende atingir através da educação para não incorrer-se na arbitrariedade educacional do ato educativo. No entanto, o tipo de homem que a escola pretende promover por meio de sua ação educativa estará sempre ligada à “concepção que se tenha do homem e da interpretação que se faça do momento histórico em que vivemos” (Nidelcoff, 1979, p. 30).

Assim o ato de planejar o ensino é sempre um pedagógico (este na sua essência é sempre intencional, que reflete a visão (verdadeira ou falsa) que o educador possui sobre o mundo social e o mundo educacional. Nesse sentido podemos afirmar que o ATO DE PLANEJAR O ENSINO é sempre um ATO POLÍTICO” (p. 01).

O planejamento enquanto processo dialético, (Balzan e Lopes) ou concebido como ato político-pedagógico (Rays) contém os princípios fundamentais que conferem sustentação ao que eu denomino de planejamento de ensino numa abordagem dialética. Tais princípios podem ser sintetizados nos tópicos explicitados a seguir.

- a) A realidade precisa ser aprendida na sua TOTALIDADE. Do todo para as partes e destas para o todo num movimento permanente. Segundo Konder (1985) "... mesmo no dia-a-dia, nós estamos sempre totalizando; estamos sempre trabalhando com totalidades de maior ou menor abrangência" (p. 39). Segundo Pinto (1985) sendo a educação um "fenômeno social total" não se pode entendê-la sem empregar a categoria da totalidade. "Significa que não se pode interpretá-la (nem planejá-la) se não se tem em vista todo o conjunto de valores reais (sociais) que sobre ela influem e dos efeitos gerais que dela resultam sobre os demais aspectos da realidade social" (p. 51).
- b) O homem é um ser histórico, determina e é determinado, está em contínua transformação. Segundo Marx, "ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza" (Konder, 1995, p. 52).
- c) O conhecimento produzido pelo homem reflete as suas condições históricas, os interesses em jogo, os

mecanismos das forças produtivas. O conteúdo da educação também tem “um caráter eminentemente social e, portanto, histórico” (Pinto, 1985, p. 44). Os conhecimentos transmitidos pela escola não são neutros” mas marcados pelos interesses de classe que estruturam uma visão de mundo, de sociedade, de ciência e de história” (Tesser, 1987, p. 4).

- d) “Teoria e prática são dois componentes indissociáveis da práxis” (Candau, 1988, p. 55). É necessário “partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a teoria a partir da prática” (Candau, 1984, p. III). Como afirma Gandim (1983) “se uma teoria diz algo sobre a prática que, na prática, não é assim, isso não é teoria, é ignorância, se não for interesse. Dizer teoria significa dizer um conjunto de conhecimentos que explica a realidade, isto é, que explica os fenômenos e suas causas” (p. 87).
- e) Forma e conteúdo da educação “são apenas aspectos distintos, mas unidos — de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente separável em partes. . . . a forma da educação é função de seus fins sociais” (Pinto, 1985, p. 44 e 45).

Os conteúdos do ensino não que ser conteúdos educativos e as técnicas deverão de fluir da própria natureza dos conteúdos e das características de aprendizagem e necessidades dos educandos.
- f) Qualidade e quantidade “são polos contrários e não extremos contraditórios, que apenas se excluem” (Demo, 1987, p. 42). A avaliação deverá contemplar dados qualitativos e quantitativos. Não procede que os aspectos qualitativos devam preponderar sobre os

quantitativos (discurso liberal renovado) como igualmente é, no mínimo, discriminatório o dogma positivista que privilegia o matematizável, o quantificável em detrimento “da qualidade, dos valores e dos fins” Santos in Candau, 1984, p. 33).

4. DESDOBRAMENTOS DAS CATEGORIAS DIALÉTICAS NA PRÁTICA DO PLANEJAMENTO

As categorias explicitadas anteriormente podem ser resumidas nos seguintes termos:

- a) REALIDADE E TOTALIDADE;
- b) HOMEM ENQUANTO PROJETO HISTÓRICO;
- c) CONHECIMENTO ENQUANTO PRODUTO HISTÓRICO;
- d) TEORIA E PRÁTICA;
- e) FORMA E CONTEÚDO;
- f) QUALIDADE E QUANTIDADE;

Tais categorias devem servir como instrumento de análise da realidade como um todo e do processo educativo em particular. Elas alimentarão a reflexão da prática pedagógica, ajudando na compreensão dos sujeitos envolvidos, na formulação de propostas alternativas, na identificação dos conflitos e contradições, na escolha crítica dos conteúdos de ensino, na estruturação progressiva de uma postura crítica e mediadora, etc. De acordo com Giroux (1983).

“O pensamento dialético liga-se tanto à crítica quanto à reconstrução teórica. Como forma de crítica, desvela valores que são frequentemente negados pelo objeto social

sob análise. A noção de dialética é crítica por revelar as insuficiências e as imperfeições dos sistemas de pensamento acabados . . . revela a não completeza onde a completeza é afirmada" (p. 16).

A elaboração do planejamento de ensino supõe, portanto, do professor a adoção de uma consciência crítica, entendida esta como 'representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstancias' (Pinto, citado por Freire, 1975, p. 105). É preciso que se desenvolva uma "atitude" um "modo de ser". Esta postura exige do professor algo mais do que domínio dos conteúdos programáticos e bom manejo de técnicas de ensino e avaliação. A competência técnica deverá ter como referência e fonte inspiradora o compromisso político com os alunos o qual poderá atingir o estágio da "identificação ideológica" (Demo, 1987, p. 44).

A nível da prática do planejamento de ensino no sentido **do que propor** e do **como fazer**, apresento a seguir algumas idéias que ajudariam na operacionalização dos princípios e categorias que servem de pressupostos para a abordagem dialética. Procurarei sistematizar fazendo o desdobramento nos "momentos" clássicos envolvidos no processo de planejamento: conhecimento da realidade e do aluno, formulação de objetivos, seleção dos conteúdos, atividades de aprendizagem e avaliação da aprendizagem.

1. Conhecimento da realidade e do aluno

Uma alternativa, que me parece extremamente rica em termos de subsídios para o conhecimento do contexto social e do próprio educando, é mediante o estudo do cotidiano escolar, hoje realizado pela pesquisa do tipo

etnográfico. Segundo Marli André (In: Candau, 1988) são três as dimensões envolvidas pelo estudo do cotidiano escolar: o clima institucional, a situação pedagógica na sala de aula e a história de cada sujeito manifesta no dia-a-dia. (p. 172). Uma imersão em profundidade na realidade concreta da escola no seu dia-a-dia permite perceber: suas contradições e antagonismos, como interação professores e alunos, o conteúdo ideológico do que está sendo ensinado, como se dá o “jogo do saber”, as relações de poder, o “retrato sócio-cultural” do educando, o perfil do professor, etc. O espaço escolar, e nele especificamente a sala de aula, se apresenta como instrumento de intervenção no real através do pedagógico (Sanfelice, In: Moraes, 1983, p. 93).

De acordo com André e Mediano (In Candau, 1988) “a escola visto ser constitutiva da práxis social, e não produtora desta, terá refletidas no seu cotidiano as marcas contraditórias de um sistema que mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, ao mesmo tempo em que mercantiliza a força de trabalho, geradora de mais valia” (p. 171).

2. Formulação de objetivos

A referência maior para os objetivos de ensino a serem propostos é o tipo de sociedade que se pretende erigir de onde o projeto de homem a ser formado. Quais os valores que deverão ser cultivados tendo em vista a construção de uma sociedade justa e igualitária? Para a edificação de uma democracia social, qual o perfil de cidadão de que se necessita? Essas e outras questões precisam ser levantadas em conjunto pelos educadores tendo em vista a definição de uma proposta educativa para a escola. Trata-se, pois, de estabelecer o que Gandim (1983) denomina de “marco referencial”. No dia-a-dia, os objeti

vos que estiverem sendo trabalhados deverão guardar coerência com a proposta como um todo. Rays (s. d.) denomina de OBJETIVO-CONTEÚDO SIGNIFICATIVO CONCRETO aquele que “está diretamente relacionado a um contexto social determinado... A realidade concreta nada mais é do que a realidade sócio-educacional em transformação onde a escola e os educandos estão inseridos” (p. 05). De acordo com o mesmo autor, todo objetivo de aprendizagem deve conter: operação mental, conteúdo programático e realidade social (p. 05). As operações mentais correspondem às habilidades intelectuais e motoras, às estratégias cognitivas e às atitudes. O conteúdo programático encerra o conhecimento acumulado pela humanidade e sistematizado pela escola. A realidade social diz respeito ao contexto histórico, político e econômico e ao aproveitamento das experiências de vida dos alunos. A título de exemplo: Pesquisar as palavras geradoras para um programa de alfabetização de crianças e adolescentes, aproveitando a experiência da Escola Aberta dos Meninos das Ruas do Recife.

3. Seleção dos conteúdos

A escola é o espaço privilegiado de transmissão do saber. A ela compete, entretanto, não apenas a transmissão pura e simples do conhecimento mas, sobretudo, proceder permanentemente à crítica do saber valorizado socialmente, daquele que está sendo produzido nos centros de pesquisa e do que está sendo veiculado pelos meios de comunicação. De acordo com Balzan (1982).

“Os conteúdos são importantes, na medida em que a aprendizagem, incluindo-se aqui a formação de atitudes, não se faz no vazio, mas sim, a partir de algo real, concreto. Não se trata, portanto, de valorizar o conhe-

cimento exclusivamente como um fim em si mesmo — posição tradicional — e nem tampouco de menosprezá-los — posição decorrente de certos desvios observados, a partir da Escola Nova. Trata-se, isto sim, de se atribuir aos conteúdos a devida importância: apreender os conhecimentos essenciais das várias disciplinas, constitui condição necessária para a auto-aprendizagem, única maneira do indivíduo continuar se formando e informando permanentemente (p. 54).

A partir de uma postura dialética, não que se superadas dicotomizações como: conteúdos práticos de um lado e teóricos do outro; currículos enciclopédicos sob o argumento de que “há muita matéria a ser dada” e programas rarefeitos a pretexto de que “o importante não é o que ou quanto se aprende mas como se aprende”.

Parece-me significativa a contribuição da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos no sentido de resgatar a importância dos conteúdos. Não de quaisquer conteúdos, como afirma Libâneo (1985).

“... o processo de transmissão/ assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno. Em outras palavras, trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordenaná-la junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico” (p. 71).

4. Atividades de aprendizagem

Tradicionalmente este é um dos "momentos" que mais angustiam o professor. Inclusive professores comprometidos com ideais pedagógicos progressistas, com frequência, não conseguem superar a rotina da aula expositiva. A percepção dos alunos com relação a como o professor ensina é tão forte que dos mesmos é comum se ouvir dizer "o professor X não tem didática nenhuma". A Didática assim, se limita ao como o professor "dá" as suas aulas. No que diz respeito às técnicas de ensino, a partir de depoimentos dos alunos, eles já se contentariam que os professores "transmitissem" bem os conteúdos das suas disciplinas. Newton Balzan (1988), em pesquisa que vem realizando sobre a qualidade do ensino em cursos de nível superior, colheu alguns depoimento dos quais destaco: "A didática é o maior problema. Os professores em geral têm péssima didática e, apesar de terem o conhecimento, são desorganizados e confusos em aula, não inspirando confiança e não transmitindo todos os conhecimentos que seriam possíveis" (concluente de engenharia).

"Didática? que didática? Mas isto aqui é um centro de pesquisa". "Sempre respondem desta forma quando cobramos aos indivíduos ligados diretamente ao problema". (concluente de medicina).

"Os seminários são extremamente usados, sendo um péssimo recurso didático, no meu entender, com pouco aproveitamento dos alunos. Os únicos que aproveitam esse tipo de recurso são os alunos que se preparam para aquele tema..." (concluente de medicina)

"Lamentável é ver professores copiando apostilas na lousa..." (concluente de matemática).

“Falta integração entre teoria e prática, inclusive quanto à aplicação dos resultados dos estágios nas aulas”. (concluente de matemática).

“Estamos diante de um círculo vicioso: professores não ligados ao ensino, má didática e um sistema de avaliação massacrante e injusto” (concluente de computação).

Analisando os depoimentos Balzan (1988), entre outras conclusões, afirma: “Se me fosse perguntado sobre onde estaria concentrada a maior parte das críticas ao processo de ensino eu diria que a mesma se encontra na didática do professor” (p. 56).

Não resta dúvida de que os alunos reclamam do desempenho didático dos professores. Particularmente dos docentes universitários. Pesquisa do Data-Folha estampava em manchete na edição da folha de São Paulo em 30.11.86: “FALTA DE DIDATISMOS (sic) DOS PROFESSORES PREJUDICA OS ESTUDANTES”. Por sua vez, os próprios professores sempre que podem estão manifestando desejo de encontrar meios que os ajudem a resolver os problemas concretos da sala de aula. Os cursos de formação de professores deverão, de acordo com Balzan (1988).

“... encontrar caminhos que conduzam a uma forte integração, de modo a não perder de vista o didático-prático ao se discutir questões de ordem educacional mais amplas e que necessariamente comportam itens de ordem filosófica, política e sociológica, assim como em ter presente tais aspectos teóricos ao se tratar de questões predominantemente práticas” (p. 60).

Segundo Rays (s.d.) “a melhor técnica de ensino é aquela criada e recriada por alunos e professores con

juntamente. O procedimento didático eficaz é o que atende ao mesmo tempo a estrutura da matéria de ensino e as características assimilatórias do grupo de alunos" (p. 07). Mesmo sendo necessário que o professor aprimore sua competência técnica é preciso que o mesmo tenha clareza que a técnica não vai, por si mesma garantir a aprendizagem do aluno. Será a própria "problematização da realidade" o objeto em estudo e havendo ampla possibilidade dos alunos discutirem e sugerirem ao professor formas alternativas para o ensino que permitirão o encontro do caminho adequado. Balzan (1988) localizou entre as sugestões dos alunos uma "altamente valorizada e comum a todos" os cursos" que eles chamam de PROJETOS. "Parece-me claro que sempre que os estudantes, quer individualmente, quer em pequenos grupos, participam de um "projeto" — seja ele de química ou de computação, de história ou de biologia — o mesmo é valorizado positivamente" (p. 57). O ensino que engaje os alunos no desenvolvimento de projetos vai na mesma perspectiva do que Niuvenius Paoli (Cadernos CEDES n.º 22) denomina de "ensino com pesquisa", o qual viabiliza o desenvolvimento de habilidades intelectuais básicas (p. 39). Usando expressões de João Baptista de Almeida (In: Carvalho, 1988) "... é a hora e a vez da AULA-PROBLEMA, da MATÉRIA-PROPOSTA e do ESTUDO-PESQUISA" (p. 109). Em situações de ensino-aprendizagem desafiadoras o aluno se percebe criador e/ou recriador do conhecimento. O professor participa em conjunto com os alunos da busca de soluções, funciona como mediador das discussões, sugere bibliografias, aponta possíveis equívocos, registra resultados, etc. São comportamentos que caracterizam uma postura pedagógica voltada para a construção do saber pelo aluno com a participação competente e comprometida do professor.

5. Avaliação da aprendizagem

A superação de uma prática autoritária de avaliação — avaliação com função classificatória (Luckesi, 1986) — para uma prática na qual o aluno se perceba co-responsável com o professor na aquisição do conhecimento se constitui um grande desafio a ser enfrentado. Encontram-se dificuldades em várias dimensões. A nível mais amplo o próprio modelo discriminador, concentrador, individualista que se configura nas relações sociais e econômicas no Brasil. Este modelo liberal conservador (Luckesi, 1986) "produziu três pedagogias diferentes mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração" (p. 48). A escola tradicionalmente tem estado a serviço da conservação do "status quo". A avaliação escolar é apenas um dos mecanismos para que essa função seja exercida. O professor, por sua vez, não só foi formado absorvendo as teorias pedagógicas coerentes com o ideário liberal conservador (pedagogia tradicional, pedagogia escolanovista, pedagogia tecnicista) como se encontra rigidamente controlado por dispositivos legais que contêm critérios rigorosamente classificatórios. O aluno tem sido vítima de todo esse sistema que de tão perverso provocou seqüelas profundas. Exemplo disso é o resultado de uma pesquisa feita pelo DATA-FOLHA publicado no Caderno Educação e Ciência da Folha de São Paulo em 22 de maio de 1988 com o título "Quem não cola não sai da escola é lema de 82% dos alunos". É elucidativo verificar que a pesquisa foi feita em escolas particulares de 1.º e 2.º graus da cidade de São Paulo, incluindo escolas com diferentes linhas pedagógicas: "tradicionais" e "liberais". Segundo os alunos pesquisados o fator de maior incidência (58%) que os leva à cola é o SISTEMA DE AVALIAÇÃO. É o caso de se perguntar: se tal é a situação junto a alunos de classe média para cima que frequentam escolas particulares, o que está acontecendo com os

alunos de 1.º e 2.º graus das escolas públicas, cuja clientela dispõe de menos meios de auto-defesa? Os altos e persistentes índices de evasão e repetência não seriam evidências de que a escola como um todo desempenha uma função discriminatória e classificatória em relação aos alunos?

Para que a avaliação se torne um instrumento efetivo de ajuda ao aluno para aquisição do saber, fazem-se necessárias algumas conquistas fundamentais, entre as quais:

- .a sua inserção numa proposta educacional comprometida com um projeto político de transformação da sociedade brasileira;
- .a elaboração pelos educadores de uma abordagem de avaliação que tenha consistência teórica a fim de que a nova prática não incorra em aligeiramentos pseudopedagógicos também perniciosos aos alunos. Neste sentido, faz-se necessário buscar uma teoria psicológica que substitua a behaviorismo vigente (pedagogia tecnicista), a qual, segundo Carraher (1987) seria o construtivismo pela sua ampla aplicação à educação (p. 167);
- .a preparação do professor para que ele perceba e trabalhe a avaliação ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem. É imprescindível que o professor veja o papel político-pedagógico exercido pela avaliação e que ele acredite positivamente no aluno;
- .rever algumas aplicações de auto-avaliação conduzidas, talvez, sem o necessário rigor teórico (reducionismos de natureza psico-pedagógica ou sócio-política) ou, o que é pior, para se ver livre da árdua tarefa de avaliar;
- .perceber a avaliação **não** como um fim em si mesma (Rays, s. d.) e sim como um instrumento de diagnóstico "do que foi feito" e "do que falta fazer". Segundo Luckesi (1986) "Para não ser autoritária e conservadora, a avalia-

ção terá que ser diagnóstica, ou seja, ela deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos" (p. 48). A avaliação, ao invés de instrumento frenador, disciplinador, fiscalizador e de controle, deverá ajudar a resgatar a dívida que a sociedade tem sobretudo com os despossuídos de saber e de poder. Nesta perspectiva "a avaliação deverá verificar a aprendizagem **não** a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários". (Luckesi, 1986, p. 48). O propósito final é o de ser instrumento de cidadãos científica e tecnicamente competentes para a convivência numa democracia social. E para isso "a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento" (Luckesi, 1986, p. 48).

5. CONCLUSÃO

Foi meu propósito neste trabalho sistematizar princípios, formulações e colocações encontrados na literatura pedagógica sobre planejamento de ensino e a partir da minha própria vivência enquanto professor de Didática. Espero ter conseguido, na medida das minhas possibilidades, dar uma contribuição no avanço da formulação de uma proposta de planejamento de ensino que consiga dar conta dos desafios que a prática pedagógica dos professores coloca no seu dia-a-dia escolar. Concluindo, gostaria de acrescentar e reforçar algumas idéias que me parecem importantes.

Tenho um certo receio de que a utilização do termo DIALÉTICA possa parecer pretenciosa, inadequada e, ainda pior, venha a ser interpretada como mais um modismo na terminologia educacional. Tal preocupação decorre em grande parte da própria complexidade do termo, segundo o Dicionário do Pensamento Marxista "possivelmente o tópico

mais controverso do pensamento marxista" (p. 101). Considero pertinente a observação feita por Demo (1987) no contexto de avaliação qualitativa:

"Ainda é corrente a idéia de que dialética é o horizonte do "vale tudo": quem não sabe usar adequadamente dados quantitativos chama-se preferentemente dialético, quem não se dá ao trabalho de definir com rigor os conceitos imagina estar praticando a dialética, sob a desculpa de que as coisas "são e não são" ao mesmo tempo, de que tudo é movimento; quem especula descuidadamente, praticando visíveis contradições lógicas, refugia-se na dialética, pois "mora" na contradição; quem se atira ao ativismo cego também se acha dialético, porque a prática já seria solução para tudo" (p. 37).

É necessário, portanto, que não se insida em mais um modismo entre tantos que tomaram de assalto os círculos educacionais e que tiveram como efeito o descrédito dos professores que estão fora do "circuito acadêmico" agravando, assim, a distância entre teoria e prática. Para que se faça do planejamento de ensino uma abordagem dialética não é preciso que se fale em dialética mas que se tenha uma postura dialética. Tampouco se vai cobrar que os professores retomem a análise filosófica marxista a respeito da "natureza da dúvida de Marx para com Hegel e o sentido em que o marxismo é uma ciência". Aquilo de que os professores precisam no seu cotidiano tem que ser analisado com simplicidade e humildade, sem falsos preciosismos academicistas. Nessa linha de reflexão é que eu acredito que as categorias sugeridas neste trabalho, a partir do "método dialético" pos-

sam vir a ser úteis na superação das concepções teóricas que têm prevalecido nos modelos tecnicistas para a conquista de uma idéia de planejamento de ensino enquanto "guia flexível de intenções políticas e educativas" (Rays), hipótese de trabalho, atitude/modo de ser, tendo em vista a intervenção na realidade para transformá-la.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton Cesar. **Supervisão e Didática**. In: V Encontro Nacional de Supervisores de Educação, ASSEERJ, 1982, p. 42-66.

BRIGGS, Leslie J. **Manual de Planejamento de Ensino**. São Paulo, Editora Cultrix, 1976.

BORDENAVE, Juan Diaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino Aprendizagem**. Petrópolis, Vozes, 4.^a ed., 1982.

CADERNOS CEDES. **Educação Superior: Autonomia, Pesquisa, Ensino e Qualidade**. n.º 22. São Paulo, Cortez Editora, 1988.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis, Editora Vozes, 1988.

CARRAHER, Teresinha Nunes. **Psicologia e Didática: predominância, superação e omissão**. IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 9 a 13 de março de 1987.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Construindo o Saber Técnicas de Metodologia Científica**. Campinas, Papirus, 1988.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

DICIONÁRIO do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5.^a ed., 1975.

GANDIM, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo, Edições Loyola, 1983.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical Subsídios**. São Paulo, Cortez Editora, 1983.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento de Ensino numa Perspectiva Crítica da Educação. In: **Repensando a Didática**. Campinas, Papirus Editora, 2.^a ed., 1989, p. 41-52.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar — Para além do Autoritarismo. In: **ANDE**, n.º 10, 1986, p. 47-51.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora, 13.^a ed., 1975.

MORAIS, Regis de (org.). **Sala de Aula Que Espaço é esse?** Campinas, Papirus, 1986.

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do Ensino Uma Introdução**. São Paulo, Editora Atlas, 1.^a ed., 1977.

OLIVEIRA, João Batista e OLIVEIRA, Marisa Rocha. **Tecnologia Instrucional — Um Enfoque Sistêmico**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo, Cortez Editora, 3.^a ed., 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez Editora, 1.^a ed., 1983.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Planejamento de Ensino: Um Ato Político-Pedagógico**. UFSM/RS, s.d. (mim.).

TESSER, Ozir. **O currículo e a Produção do Conhecimento**. I Encontro Estadual de Currículo do Ensino Superior de Pernambuco, Secretaria de Educação de Pernambuco, Recife, 1987. (mim.).

TURRA, Clódia Maria Godoy et alii. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre, PUC/EMMA, 5.^a ed., 1975.

VASCONCELOS, Armando Reis. **Avaliação Formativa e Recuperação — Estudo Experimental de um Modelo**. PUC/RJ, Dissertação de Mestrado 1978. (mim.).