



Uma análise dos planos de aula elaborados por estudantes universitários moçambicanos na área de formação de professores: dos problemas às propostas de remediação

An analysis of lesson plans prepared by Mozambican university students in the teacher training area: from problems to remediation proposals

Nelson Maurício Ernesto

Universidade Eduardo Mondlane – Maputo, Moçambique
lua1974nel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6098-7327>

Resumo

No âmbito didática do Português como Língua Não Materna, o mediador do processo de ensino-aprendizagem deve conceber e executar um conjunto de procedimentos como premissa para o aluno ter sucesso na aprendizagem. O eixo central desse rol de atividades assenta na planificação do processo de ensino-aprendizagem que pode ser de longa duração e/ou de curta duração (Vilar, 2004). O objetivo desta pesquisa é o de procurar identificar e descrever problemas na elaboração de planos de aula de estudantes universitários moçambicanos do curso de Licenciatura em Ensino de Português. Na totalidade foram recolhidos 20 planos de aula e analisados os critérios de organização dos itens constantes nesses documentos relacionados com os momentos da aula (Libâneo, 1994; Piletti, 2001). Os dados analisados revelam que cerca de 80% dos planos de aula têm problemas decorrentes da construção e de interligação entre os diversos itens que configuram a planificação de curto-prazo. A terminar, o estudo propõe estratégias teoricamente fundamentadas que podem auxiliar o estudante universitário moçambicano a produzir planos de aula com menos problemas do que os que foram identificados pela presente pesquisa.

Palavras-chave: objetivos de aprendizagem; planos de aula; funções didáticas; o papel do professor na sala de aula.

Abstract

In the context of didactics of Portuguese as a Non-Maternal Language, the mediator of the teaching-learning process must conceive and execute a set of procedures as a premise for the student to be successful in learning. The central axis of this list of activities is based on the planning of the teaching-learning process, which can be long term and/or short term (Vilar, 2004). The goal of this research is to seek to identify and describe problems in the preparation





of lesson plans by Mozambican university students who attended a Portuguese Language Teaching Degree Course. In total, 20 lesson plans were collected and the criteria for organizing the items in these documents were analyzed (Libâneo, 1994; Piletti, 2001). The data analyzed reveal that about 80% of the lesson plans have problems arising from the construction and interconnection among the several items that configure the short-term planning. Finally, the study proposes theoretically grounded strategies that can help the Mozambican university student to produce lesson plans with fewer problems than those identified by this research.

Keywords: learning objectives; lesson plans; lessons steps in the classroom; the role of the teacher in the classroom.

Resumen

En el ámbito didáctico del portugués como lengua no materna, el mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje debe diseñar y ejecutar un conjunto de procedimientos como premisa para que el alumno tenga éxito en el aprendizaje. El eje central de esta lista de actividades se basa en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede ser a largo y / o corto plazo (Vilar, 2004). El objetivo de esta investigación es buscar identificar y describir problemas en la preparación de planes de lecciones para estudiantes universitarios mozambiqueños de la Licenciatura en Docencia Portuguesa. En total, se recopilaron 20 planes de lecciones y se analizaron los criterios para organizar los ítems de estos documentos relacionados con los momentos de la clase (Libâneo, 1994; Piletti, 2001). Los datos analizados revelan que alrededor del 80% los planes tienen problemas derivados de la construcción e interconexión entre los distintos elementos que componen la planificación a corto plazo. Finalmente, el estudio propone estrategias fundamentadas teóricamente que pueden ayudar al estudiante universitario mozambiqueño a producir planes de lecciones con menos problemas que los identificados por esta investigación.

Palabras-clave: objetivos de aprendizaje; planes de lecciones; funciones didácticas; rol del docente en el aula.

Introdução

A escola, o espaço institucional onde ocorre formalmente o processo de ensino-aprendizagem, sempre foi entendida como o local para a resolução de um conjunto variado de desafios, devido à sua relação direta com alterações, transfiguração e crises na sociedade. Considera-se, por isso, que a escola é o contexto educativo ideal para que o poder público possa intervir, procurando estabelecer uma sociedade melhor.

A subsistência de uma aprendizagem passiva e recetiva nesse domínio institucional, por exemplo, teve o seu início na Antiguidade Clássica, mas observa o seu fim nos princípios do Século XIX. O professor preocupava-se em orientar os seus alunos para a memorização de conteúdos, excluindo, quase na totalidade, a necessidade de os alunos desenvolverem a compreensão dos conteúdos tratados na sala de aula. No centro desta forma de lecionação estava a ideia de que o aprendente era uma tábua rasa, vazio de conhecimentos e sentidos, na qual o professor podia inscrever os seus conhecimentos e, assim, moldar o processo de aprendizagem.



Este tipo de pensamento configurou a escola tradicional. Presume-se, nesta abordagem de ensino, que a mente habilita o ser humano a armazenar informações, começando pelas mais simples até chegar às mais complexas. Assim, a escola tradicional assume a responsabilidade de transmitir conhecimentos aos alunos, considerando que estes estão preparados para, de forma gradativa, acumular os conhecimentos que lhes são transmitidos. O aluno era considerado um sujeito não pensante, não ativo, mas sim passivo do processo de ensino-aprendizagem de que fazia parte. Mais uma vez, a memorização era um fim e não um meio no processo de ensino-aprendizagem, pois o importante era memorizar os resultados e pouco interessava compreender os conteúdos. Ou seja, o aluno nesse período era um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, assumia pouca importância na construção e obtenção de seus saberes.

Na escola tradicional, o professor é que detém o conhecimento, com grande autoridade no espaço da sala de aula. As ações e ensinamentos do professor não são, regra geral, questionados. Logo, neste tipo de escola, o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, é o responsável por ensinar e transmitir os conteúdos aos seus alunos.

Na instituição de ensino moderna, o aluno é a personagem principal, constrói a sua aprendizagem e faz uma interação entre os conhecimentos que vai adquirindo com o meio em que vive. O principal foco aqui consiste em produzir uma reflexão, um raciocínio, em desenvolver o lado prático em função do que o aluno experiencia no seu dia-a-dia. O professor, nesta abordagem de escola, é um mediador, aquele que auxilia o seu aluno no processo de aquisição e/ou aprendizagem de conhecimentos.

O presente artigo¹ visa exatamente defender esta ideia que constitui a base da escola moderna: contribuir para que em Moçambique, de forma gradual, o professor abandone o seu papel de detentor único do conhecimento e, tendo em conta, Planos de Aula devidamente produzidos, oriente o processo de ensino-aprendizagem assumindo que o aluno é um ator ativo nesse processo, pois é um ser pensante e pode construir o seu próprio conhecimento.

Enquadramento Teórico

Neste ponto enquadra-se teoricamente a pesquisa que ora se apresenta, referindo aos objetivos de aprendizagem e, para o efeito, recorre-se a autores como Pimenta e Carvalho (2008); Cordeiro (2007); Moretto (2008); Pelissoni (2009); Bloom, Hastings & Mandaus (1983), entre outros. Seguidamente, abordam-se os momentos de um Plano de Aula, isto é, as Funções Didáticas, essencialmente à luz de autores como Libâneo (1994); e Piletti (2001).

¹ Os resultados iniciais desta pesquisa foram apresentados sob forma de comunicação nas Jornadas Científicas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo – Moçambique, entre os dias 17 e 18 de outubro de 2019, onde colhi excelentes subsídios que me permitiram elaborar este texto sob forma de artigo científico.





Objetivos de Aprendizagem

O objeto da Didática é o ensino. No entanto, ensinar tem subjacente uma multiplicidade de ações que tanto podem ocorrer no espaço da sala de aula, como também podem ter lugar fora desta, tomando em consideração que uma parte dessas ações podem ser resultado de experiências vivenciadas pelos aprendentes em outros momentos de interação social não coincidente com o da sala de aula (Pimenta & Carvalho, 2008).

Assim, quando se define um conceito, se procura encontrar exemplos para explicitar esse conceito, ou ainda, quando há uma preocupação em se fazer uma distinção entre o conceito apresentado e um outro que parece similar ao definido, estamos perante ações que têm como fim proporcionar a aprendizagem desse conceito ou conceitos por um indivíduo. Neste sentido, no centro de qualquer ação de ensinar está, em última análise, o fim ou o objetivo (Cordeiro, 2007) que se pretende alcançar com essa ação. Um exemplo claro ocorre na seguinte situação: no final do dia quando os parentes regressam da sua atividade laboral e contam um ao outro ou aos seus filhos como decorreu o seu dia, não existe qualquer intenção de promover algum tipo de ensinamento. Com efeito, os processos atinentes ao ensino têm sempre presente o objetivo de procurar que os visados sejam envolvidos nesses processos. É o objetivo do ensino que vai definir a aprendizagem (Cordeiro, 2007).

A pesquisa de Moretto (2008) enfatiza, por isso, que um dos fatores determinantes para que haja sucesso na aprendizagem consiste em o professor definir de forma nítida e precisa os objetivos de seu ensino. Dito de outro modo, uma das premissas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem está em o professor entrar no espaço da sala de aula com os objetivos definidos corretamente.

Na verdade, o estabelecimento de objetivos e o seu domínio não somente devem estar restringidos à figura do professor, como devem também ser do conhecimento e domínio dos alunos e ser difundidos nas diversas etapas que compõem a aula. Com efeito, é tarefa do professor explicar o seu objetivo de forma clara e precisa no início de cada processo de ensino-aprendizagem e retomá-lo toda a vez que se tornar pertinente, para que o aluno o compreenda perfeitamente no decurso do processo de ensino-aprendizagem (Pelissoni, 2009)

Os objetivos de aprendizagem consistem em descrições suficientemente nítidas e precisas feitas pelo professor sob forma de discurso, aludindo ao que os seus alunos devem ter aprendido e/ou tenham a habilidade de realizar ou produzir no término do processo de ensino-aprendizagem. A aplicação dos objetivos de aprendizagem resulta, entre outros, na definição pelo professor de uma trajetória do ensino que terá o seu reflexo na (s) aprendizagem/ens a realizar pelo aprendente, atendendo a que compete ao primeiro pode criar os seus objetivos, denominados objetivos de ensino e o segundo tem a possibilidade de eleger os propósitos de aprendizagem, chamados objetivos de aprendizagem. Contudo, porque os objetivos de ensino têm subjacentes os objetivos de aprendizagem, e dado que o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, deve-se privilegiar a eleição de objetivos de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015).

Na área da didática parece ser impossível falar de metas de aprendizagem sem enunciar a taxonomia dos objetivos educacionais, popularmente conhecida como a taxonomia de Bloom.



Na essência, esta taxonomia resume-se numa estrutura hierarquicamente organizada de campos cognitivos ou categorias de pensamento. Os estudos que levaram a esta classificação são produto de atividades de pesquisa realizadas por uma comissão multidisciplinar de estudiosos de diversas universidades dos Estados Unidos da América, liderada por Benjamin S. Bloom, na década de 1950.

Este grupo de investigadores da área da psicologia propôs-se desenvolver um sistema de classificação de objetivos para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. O trabalho no domínio cognitivo foi concluído em 1956, com a apresentação de um relatório normalmente referenciado como *Bloom's Taxonomy of the Cognitive Domain*, mesmo com a menção de outros quatro autores entre eles M. Englehart, E. Furst, W. Hill, e D Krathwohl. Apesar de ter mantido a sua organização filosófica de origem, a recente taxonomia proposta por Anderson & Krathwohl (2001) caracterizou-se por ser mais processual e plurivalente e, deste modo, um objetivo de aprendizagem incorpora, entre outros, (i) uma forma verbal de ação, aludindo à competência a ser adquirida pelo aluno; (ii) a informação ou conteúdo no qual a ação da forma verbal incide (iii) critérios indicativos de qualidade ou quantidade para testagem do efeito do objetivo educacional fixado (Ferraz; Belhot, 2010; Silva; Martins, 2014).

No que se refere a níveis de abrangência, os objetivos de aprendizagem podem ser gerais ou específicos (Silva & Lopes, 2015). Assim, um objetivo de aprendizagem como seja “desenvolver a competência de escrita” não constitui um objetivo específico porque não faculta um enfoque nítido para os alunos, ou seja, não estamos perante um comportamento parametrizável. Os objetivos gerais, normalmente, encontram-se definidos no Programa do Ministério de Educação Nacional e podem corresponder às Metas Curriculares definidas por essa instituição governamental.

Em contrapartida, com o objetivo: “escrever um resumo no final de cada aula”, fornece-se uma melhor orientação aos alunos, posto que há maior precisão sobre o que estes devem fazer para ultrapassar as suas dificuldades de escrita, tratando-se, pois, de um comportamento observável. Deste modo, expressando-se oralmente ou através da escrita, os alunos vão apresentar comportamentos respeitantes ao objetivo de aprendizagem anteriormente proposto, demonstrando que os alunos adquiriram e têm completo domínio do conteúdo diretamente relacionado ao objetivo (Bloom, Hastings & Mandaus, 1983).

Nesta ordem de ideias, parece ser legítimo afirmar que os objetivos representam o que os professores devem ter em consideração para que os alunos possam compreender, redimensionar, pôr em prática e avaliar durante o processo de ensino-aprendizagem. A sua construção deve ser feita com recurso a enunciados iniciados por verbos no infinitivo. Os objetivos admitem uma subdivisão em objetivo geral (não observável) e específicos (observável). Daí que se defenda que os objetivos de aprendizagem contribuem para elaboração de outros elementos constitutivos do Plano de Aula, pois eles são o centro sobre o qual gravitam estes outros elementos (Gil, 2012).

Funções didáticas

Um Plano de Aula, segundo Libâneo (1994), é um documento que discrimina de forma organizada e sintética o cumulativo de saberes, ações e forma de agir que devem ocorrer num



processo de ensino-aprendizagem, tomando em consideração as expectativas de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem partilhados com os alunos. O Plano de Aula é, pois, um instrumento que apresenta de forma pormenorizada, uma Planificação Macro, como sejam os Planos de Ensino definidos pelo Ministério de Educação Nacional, pois faz um refinamento do Plano Macro, abrindo espaço para uma ação didática específica, ou seja, uma aula particular. Para uma melhor maximização, além de um controlo do tempo de duração da aula, “os professores devem levar em consideração as suas fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação” (Libâneo, 1994: 241). É aqui que entram as funções didáticas ou as fases ou passos a ter em conta para elaboração de um Plano de Aula (Libâneo, 1994; Piletti, 2001).

Segundo Piletti (2001:110) “as funções didáticas são orientações para o professor dirigir o processo completo de aprendizagem e de aquisição de diferentes qualidades”. Para Libâneo (1994: 175) “funções didáticas são movimentos/passos do PEA [Processo de Ensino Aprendizagem] no decorrer de uma aula ou unidade didática”. Nesta ordem de ideias, as funções didáticas correspondem a todas as etapas que se realizam no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo uma estreita ligação entre as atividades desenvolvidas pelo professor e aquelas desencadeadas pelo aluno tendo, como fim último, o cumprimento dos objetivos previamente definidos.

Na perspetiva de Piletti (2001:111) em “cada função didática ou passo da aula que reflete as regularidades do processo de ensino aprendizagem, é proposto o tempo da sua duração, conteúdo, método dominante, conjuntos de meios e formas de ensino a utilizar inclusive as atividades concretas dos alunos”. Deste modo, segundo Piletti (2001), em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem deve constar uma sincronização de todas as atividades a ela atinentes, alocando-se um certo período de tempo para sua execução; a informação académica que deverá ser passada aos alunos, em função da metodologia de ensino primordial (incluindo as ações a serem desenvolvidas pelo aluno) e uma multiplicidade de elementos auxiliares e as estratégias que vão ser usados para propiciar o processo de ensino-aprendizagem.

As fases da aula ou funções didáticas devem ser seguidas de forma sequenciada. Apesar disso, não existe uma separação rígida ou estanque em cada passo da aula ou função didática, havendo uma relação de dependência entre as mesmas, isto porque quando uma ocorre, essa será a principal e a outra será a secundária. Contudo, é possível que, num passo da aula ou função didática, coocorram outras cujo objetivo é garantir que os alunos obtenham sucesso nas aprendizagens a que são desafiados (Libâneo, 1994).

As funções didáticas estão inter-relacionadas e, como se referiu, ocorrem de forma sequencial, possibilitando que, de forma hierárquica, uma seja superior a outra(s) no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Em condições normais, com o fim da aplicação de uma função didática abre-se uma porta de entrada para o funcionamento de outra. Torna-se expectável que, tendo sido aplicada uma função didática com sucesso, as que se lhe seguem tenderão a capitalizar esse sucesso na aprendizagem, criando-se assim uma sequência de aprendizagens em cadeia, resultante da adição dos sucessos de aprendizagem na aplicação de todas as funções de aprendizagem que, como se mencionou, interagem entre si aquando da sua aplicação na sala de aula (Libâneo, 1994).



Na generalidade, estes investigadores (Libâneo, 1994; Piletti, 2001) da área da didática sublinham que existem 4 fases de aula ou funções didáticas, a saber: (i) Introdução e Motivação; (ii) Mediação e Assimilação; (iii) Domínio e Consolidação; (iv) Controle e Avaliação.

De acordo com Piletti (2001: 233) “motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que possam favorecer determinado tipo de conduta. Consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz”. Libâneo (1994: 111) define a Introdução como “a parte da entrada da aula que conduz ao aluno para estratégia de desenvolvimento, faz a apresentação do tema, apresentação da questão chave, apresenta a problemática de forma resumida”. Nesta ordem de ideias, a fase da Motivação e Introdução consiste no ato ou efeito de se introduzir o aprendente no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-o a iniciar e inteirar-se do processo de ensino-aprendizagem de que faz parte na sala de aula, para que se possa estabelecer a temática a ser tratada na aula, posteriormente.

A fase didática da Introdução e Motivação, como todos os passos seguintes da aula, é de extrema relevância e empregue para que ocorram aprendizagens com sucesso entre os alunos. Esta função tem como finalidade criar condições para que o aluno esteja disposto para iniciar o processo de ensino-aprendizagem, assim como a fase de aula posterior. Existem três objetivos essenciais com a execução desta fase da aula: (i) Estabelecer as condições ótimas de predisposição para os aprendentes se envolverem e controlarem as aprendizagens que se vão seguir; (ii) Consolidar conhecimentos previamente adquiridos e desafiar o aluno com novas instruções; (iii) Exercer nos alunos uma motivação frequente, atraindo a sua concentração e vontade de aprender, com base na verificação do seu comportamento e estado de percepção (Piletti, 2001).

A Mediação configura a real atividade do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do qual, o professor com base no diálogo inicial e sumário deste, no final dessa ação, faz a transposição dos conteúdos junto dos seus alunos. Neste processo, por um lado há o apagamento da figura do professor como transmissor de conhecimentos e abre-se espaço para a existência do professor como aquele que faz a mediação, facilitação ou orientação da aprendizagem. Por outro, salienta-se o papel do aluno como agente ativo da sua aprendizagem e não como elemento passivo. Nesta fase da aula, o professor-transmissor cessa de existir e dá lugar ao professor-mediador. Este último orienta a sua ação com base na explicitação, aos seus alunos, dos recursos pedagógicos previamente preparados, estruturando as suas ações, procurando que estes, de forma proactiva, assimilem eficientemente os conteúdos durante processo de ensino-aprendizagem, de modo que os pupilos possam desenvolver atitudes, convicções, habilidades e hábitos, entre outros (Piletti, 2001). Em termos de metodologia de ensino, o professor deve privilegiar, na mediação de conteúdos, o diálogo instrutivo (elaboração conjunta), pois este permite que o aluno participe na construção do saber. O método expositivo, por colocar o estudante numa situação de passividade na aprendizagem, não deve ser o primeiro a ser eleito nesta fase (Libâneo, 1994).

O Domínio e Consolidação é uma fase didática em que estão agrupadas atividades que têm como objetivo oferecer uma estruturação e síntese dos conteúdos adquiridos na fase anterior, a sua análise pormenorizada e o seu emprego no plano da aplicação. Nesta fase da aula, há a necessidade de se refinarem os conhecimentos adquiridos pelos alunos e, para o efeito, o professor procura estabelecer, através de exercícios, oportunidades de aprendizagem para que



os alunos percebam e incorporem nas suas mentes os conteúdos analisados com base em trabalhos teóricos e práticos que devem propiciar a materialização da aquisição dos conhecimentos analisados. No centro desta fase didática, está a necessidade de transferir estes conhecimentos analisados e sistematizados na mente do aluno para guiá-lo em ocasiões ou experiências da sua vida prática. O Domínio e Consolidação dos conteúdos deverá incidir sobre uma metodologia que destaque a recapitulação, regulação e prática dos conhecimentos (Piletti, 2001).

Em relação à fase didática referente ao Controle e Avaliação, Libâneo (1994: 186) sustenta que “para o professor poder dirigir efetivamente o processo de ensino-aprendizagem deve conhecer permanentemente o grau das dificuldades dos alunos na compreensão da matéria. Este controle vai consistir também em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem avaliando-se as atividades do professor e do aluno em função dos objetivos definidos”. Nesta ordem de ideias, esta fase da aula em torno do Controle e Avaliação ocorre em todas as outras fases didáticas e, simultaneamente, manifesta-se como o fechamento de todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelo aluno, tendo o auxílio do seu professor.

Segundo Piletti (2001: 190), chama-se avaliação “ao conjunto de instrumentos com a finalidade de medir o grau de alcance de objetivos na vertente do professor e do aluno”. Percebe-se, nesta aceção de Piletti (2001), que a Avaliação faz emergir os alunos que mostraram não ter adquirido os conhecimentos abordados no decurso do processo de ensino-aprendizagem, abrindo caminho para que o professor reformule a sua ação didática, de modo a contemplar esses alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como se referiu anteriormente, tal como o professor deve clarificar os objetivos da aula aos seus alunos, de forma a facilitar o sucesso da aprendizagem, este também deverá tornar evidente os objetivos da avaliação que aplica aos seus alunos e, em conjunto, deverão ambos conferir os resultados dessa avaliação. Deste modo, o aluno deverá perceber que a avaliação proposta pelo professor não é **uma forma** de penalizar o seu aluno; pelo contrário, a avaliação tem como propósito medir o grau de aprendizagem dos conhecimentos e, em última análise, aferir se houve alteração de comportamento do aluno no fim do processo de ensino-aprendizagem. Em última análise, os exercícios propostos devem estar relacionados aos objetivos de aprendizagem enunciados e propostos pelo professor e aceites pelos aprendentes (Rubie-Davies, 2015; Piletti, 2001).

Metodologia de recolha de dados

Os dados recolhidos neste estudo tiveram como base Planos de Aula produzidos por cerca de 20 estudantes a frequentarem a cadeira de Estágio I oferecida no primeiro semestre do quarto ano da Licenciatura em Ensino de Português, no ano académico 2019, período diurno. A totalidade dos Planos de Aula produzidos por estes estudantes foi de 46. Estes Planos de Aula foram todos numerados, tendo sido selecionados 20 para a nossa amostra. Consideraram-se somente aqueles com o número par, com base na fórmula $N \div 2 = C$; $R=0$, onde: N é qualquer número da totalidade dos Planos de Aula; C é resultado da divisão; R corresponde ao resto da divisão. Assumiu-se, assim, que se o resultado da divisão for um número inteiro, então ele é par e se o outro resultado for





decimal, o número é **ímpar**. Na esteira desta opção, esteve a necessidade de constituir uma amostra aleatória e, para o efeito, usou-se o tipo de Amostragem Aleatória Sistemática (Varão et al., 2006).

A informação final coletada teve a sua génese da análise dos 20 Planos de Aula que constituem a nossa amostra, tomando em consideração os elementos constitutivos de um Plano de Aula, com particular enfoque sobre a fixação de objetivos de uma aula e as funções didáticas, ou seja, as descrições feitas pelos estudantes sobre as fases de aula (vide quadro 1). Conforme se mostrou anteriormente, este estudo assume as perspetivas de Libâneo (1994) e Piletti (2001) sobre as fases didáticas no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: Introdução e Motivação; Mediação e Assimilação; Domínio e Consolidação; por fim, Controle e Avaliação.

Quadro 1: Exemplificação da organização dos dados recolhidos nos Planos de Aula dos estudantes universitários moçambicanos.

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
1	DP/2019/E1	M	Má seleção do objetivo específico. “Reconhecer” não é uma ação observável [...].

Fonte: Autor

Os estudantes que produziram os 46 Planos de Aula assinaram uma declaração, consentindo o uso da informação constantes nesses documentos para a produção deste artigo científico. Para garantir o sigilo das suas identidades todos os Planos de Aula foram codificados. Para o efeito, definiu-se o código XY/2019/EP, ou seja, foram usadas as iniciais dos seus nomes (XY) seguindo-se do ano académico (2019) e, por fim, a abreviatura do curso que frequentavam, Ensino de Português (EP). Para um melhor entendimento, confira-se o quadro 1 acima. Entre os 20 inquiridos 60 % são do sexo feminino e 40 % são do sexo masculino.

A informação estatística usada no presente estudo foi obtida com base no programa Microsoft Excel, em que para cada ação/situação correta foi atribuído o valor zero e para cada ação/situação desviante atribuiu-se o valor 1. Na folha Excel, horizontalmente foram somados todos os valores 1 e obtidas as percentagens através da divisão do total de respostas pelo número da população da amostra 20. No entanto, foram captadas outras ações/situações que não foram contabilizadas, mas serão descritas no ponto seguinte, o da análise de dados.

Análise de dados

Os dados recolhidos nos Planos de Aula mostram que os estudantes que os redigiram têm dificuldades em estabelecer os objetivos de aprendizagem. Conforme foi demonstrado, os objetivos podem ser gerais e, desde logo, indicando comportamentos **não observáveis** ou específicos, isto é, manifestando comportamentos observáveis. Com efeito, cerca de 55% dos estudantes apresentou objetivos específicos usando, para o efeito, verbos como *reconhecer*, *conhecer* e *analisar* que, como se pode perceber, são objetivos gerais, pois são na essência verbos de atividade mental (Silveira, 2009) que, desde logo, expressam ações não visíveis na sala de aula. Veja-se o seguinte exemplo ilustrativo:



Quadro 2: Ocorrência de objetivos gerais como específicos

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
11	CC/2019/E1	F	Má seleção dos objetivos específicos. “Reconhecer” e “analisar” não constituem ações observáveis [...]

Fonte: Autor

As informações isoladas dos Planos de Aulas produzidos pelos estudantes fazem ressaltar casos em que os estudantes não estabelecem de forma hierárquica os objetivos de aprendizagem selecionados. Dito de outro modo, a enunciação dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula não segue a disposição dos objetivos de aprendizagem inscritos no Plano de Aula. No entanto, a ocorrência deste tipo de inconsistência nos Planos de Aula é reduzida, pois representa cerca de 15% somente. Nota-se, ainda, a propósito da operacionalização do objetivo nos Planos de Aula que foi possível registrar, um único caso que consiste em fazer a enunciação de conteúdos, sem que o objetivo de aprendizagem esteja registrado no Plano de Aula. O quadro a seguir apresenta um exemplo desta situação:

Quadro 3: Disposição dos objetivos no Plano de Aula

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
16	RL/2019/E1	M	Em relação aos objetivos da aula, constata-se que os mesmos não obedecem a uma hierarquia com a indicação de objetivos específicos em primeiro plano e gerais em segundo lugar [...]

Fonte: Autor

Um olhar para as fases didáticas inscritas nos Planos de Aula dos estudantes universitários moçambicanos selecionados para este estudo permite verificar que, na primeira etapa destas fases, Introdução e Motivação, sobressai uma situação em que 80% dos inquiridos operou uma inversão de atividades nesta função didática. Isto é, os estudantes referiram, nos Planos de Aula, que inicialmente iriam desenvolver a atividade de correção do trabalho para casa para, posteriormente, fazerem a recapitulação da aula anterior. De facto, na consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos (Piletti, 2001), o professor deve, primeiro, recuperar os conteúdos tratados na aula anterior, sedimentando-os e, de seguida, juntamente com os alunos corrigir os exercícios que foram propostos na etapa do Domínio e Consolidação e que, entretanto, não avançaram para a fase Controle e Avaliação no processo de ensino-aprendizagem precedente, ficando como trabalho para casa. O quadro 4 a seguir descreve um exemplo desta ocorrência:

Quadro 4: Inversão da ordem de atividades na etapa de Introdução e Motivação

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
13	NS/2019/E1	M	Em relação aos momentos da aula, concretamente na primeira função didática, Introdução e Motivação, observa-se a inversão da ordem de atividades. Antes da correção do trabalho para casa, deve acontecer a recapitulação da aula anterior e não é o que acontece no plano em análise [...]

Fonte: Autor





Por outro lado, verifica-se que, ainda ao nível da Introdução e Motivação, 85% da população de estudantes universitários moçambicanos enunciam a temática a ser abordada nesta função didática. Conforme se demonstrou anteriormente, nesta fase introduz-se *o aluno no processo de ensino-aprendizagem estimulando-o a iniciar e inteirar-se do processo de ensino-aprendizagem de que faz parte na sala de aula, para se que possa estabelecer a temática a ser tratada na aula, posteriormente*. Ou seja, segundo Libâneo (1994), não é na fase da Introdução e Motivação que se faz a enunciação do tema da aula, porque aqui faz-se iniciação e estimula-se o estudante a entrar no processo de ensino-aprendizagem, ficando a alusão do tema para o começo da fase de aula posterior, a da Mediação e Assimilação. Esta informação encontra-se descrita, sob a forma de exemplo, no quadro 5 abaixo:

Quadro 5: Anúncio do tema da aula numa etapa indevida

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
14	MM/2019/E1	M	[...] Por outro lado, consta que algumas atividades, como por exemplo, o anúncio do tema que acontece na Introdução e Motivação, a mesma atividade devia dar início a fase da Mediação e Assimilação, ou seja, o anúncio do tema aparece numa função didática (Introdução e Motivação) indevida [...]

Fonte: Autor

Na função didática da Mediação e Assimilação que, como se mencionou anteriormente, começa como a enunciação do tema da aula, cerca de 85% dos estudantes do curso de Licenciatura Ensino de Português da Universidade Eduardo Mondlane que constituíram a amostra deste estudo tenderam a usar a exposição como método de ensino (Libâneo, 1994) quando, como se referiu anteriormente, deve-se usar o diálogo instrutivo (Piletti, 2001), ou seja, o método de elaboração conjunta (Libâneo, 1994). Esta argumentação encontra eco no que os estudantes universitários moçambicanos selecionados defendem nos seus Planos de Aula que, nesta fase da aula, o professor deve ocupar-se mais em ditar apontamentos, excluindo a aplicação do diálogo (método de elaboração conjunta) para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Veja-se o quadro 6 abaixo que descreve um exemplo do que foi anteriormente exposto:

Quadro 6: Tendência do uso do método expositivo na etapa da Mediação e Assimilação

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
19	NC/2019/E1	F	A função de Mediação e Assimilação inicia logo com o ditar de apontamentos. Desta forma, não há valorização do conhecimento do aluno. O método expositivo, referenciado no cabeçalho do presente plano de aula, não é exequível, visto que, não há exploração do conhecimento prévio do aluno em relação ao tema a abordar [...]

Fonte: Autor

No que se refere à fase do Domínio e Consolidação em que, na essência, o professor deve fazer um refinamento e síntese dos conhecimentos tratados na fase da Mediação e Assimilação, a análise feita aos Planos de Aula permitiu apurar que 40% dos estudantes universitários





moçambicanos que os produziram não desenvolveram ações de sistematização dos conteúdos tratados na aula na função de Mediação e Assimilação. Na função didática sobre Controle e Avaliação, a observação aos Planos de Aula dos estudantes em análise revelou que 40% destes propuseram exercícios que, por um lado, não refletiam as aprendizagens descritas e esperadas e, por outro, não iam ao encontro dos objetivos de aprendizagem traçados. O quadro 7 abaixo exemplifica esta situação:

Quadro 7: Problemas identificados ao nível da etapa do Domínio e Consolidação

Ordem	Código	Sexo	Descrição do erro
5	SN/2019/E1	F	Na fase do Domínio e Consolidação não é feita a súmula dos conteúdos trabalhados na Mediação e Assimilação. Por outro lado, indo à ligação objetivos- conteúdos, verifica-se que os exercícios propostos no Domínio e Consolidação não levam à concretização dos objetivos traçados ou pré-determinados.

Fonte: Autor

Conforme se abordou neste estudo, os objetivos de aprendizagem devem, entre outros aspetos, estar em estreita ligação com os exercícios ou a avaliação do processo de ensino-aprendizagem planejados, para o sucesso deste. Verificou-se, a título de exemplo, e conforme mostra o quadro 7 acima, que se propuseram exercícios sobre verbos irregulares, quando o foco tinha sido o tratamento de verbos regulares ou, ainda, sugerir a produção textual (texto expositivo-explicativo) sendo que durante o processo de ensino de aprendizagem tinha sido tratado uma tipologia textual diferente (texto normativo).

Proposta de elaboração de um Plano de Aula

Os dados acima apresentados permitem aferir que, na generalidade, assim aplicados os Planos de Aula pelos estudantes que os redigiram, o sucesso na aprendizagem estaria comprometido. Isto porque, como se pôde observar, os estudantes universitários da amostra constituída tenderam a identificar, de forma indefinida ou equivocada, os objetivos de aprendizagem. No que se refere às fases do processo de ensino-aprendizagem, revelaram problemas em todas as assinaladas nesta pesquisa, nomeadamente: Introdução e Motivação – com inversão da ordem das atividades e enunciação do tema da aula precocemente; Mediação e Assimilação – uso do método expositivo em detrimento do método de elaboração conjunta; Domínio e Consolidação – ausência de sistematização dos conteúdos previamente tratados; e, finalmente, Controle e Avaliação – proposta de exercícios que não refletiam os objetivos anteriormente propostos.

Estes casos convocam uma reflexão prévia sempre que se elabora um Plano de Aula que pretende alcançar resultados positivos em termos de aprendizagens entre os alunos. Para o efeito, e na perspetiva de Tobase, Almeida & Vaz (2010) é **necessário** que o professor se foque nas seguintes dimensões:



- (i) os destinatários da ação didática – identificando os estudantes-alvo, suas características em termos de idade, os saberes que detêm, competências desenvolvidas, o ambiente socioprofissional com enfoque para o local de residência e se é ou não estudante trabalhador;
- (ii) a motivação para a ação didática – inteirando-se dos objetivos emanados do Ministério da Educação Nacional, no geral, e do processo de ensino-aprendizagem que vai desenvolver, em particular, prestando especial atenção às habilidades e conhecimentos que devem ser trabalhados com os estudantes;
- (iii) a matéria a ser lecionada – especificando o conteúdo definido para ser ensinado e estabelecer a relação entre o conhecimento isolado para lecionação e outros campos científicos associados a esse conhecimento específico, abrindo espaço para interconexão entre os diferentes saberes que podem ser confrontados na sua escola;
- (iv) o modelo a seguir na lecionação – selecionando os elementos de auxílio à lecionação, procurar encontrar formas de maximizar os saberes e as práticas já adquiridas pelos estudantes, definir as metodologias e estratégias de ensino que vão ao encontro do nível de conhecimento e experiências dos estudantes com os quais se deve trabalhar, tomar nota sobre o período de lecionação, se laboral ou pós-laboral, dado que esse fator interfere no processo de ensino-aprendizagem;
- (v) aferição da aprendizagem – fazendo uma constante monitorização do processo de ensino-aprendizagem em que se encontra engajado, tomar conhecimento e dominar os princípios teóricos e práticos que orientam o processo avaliativo, ter acesso às estratégias e tipologia dos mecanismos avaliativos, verificar se há uma conexão lógica entre as estratégias de avaliação definidas e os objetivos de aprendizagem estabelecidos previamente e, por fim, fazer previsão e uma análise dos produtos da avaliação apresentados pelos estudantes.

Além disto, parece ser importante referenciar que o Plano de Aula consiste numa planificação que procura fazer uma antevisão mais globalizante das ações a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em curto, médio e longo prazos. Assim sendo, na produção dos Planos de Aula, os professores não só devem ter em consideração o conhecimento de certos aspetos culturais do mundo, como também do tipo de estudante e vivências deste, mas sobretudo a natureza dos alunos e a base filosófica da instituição de ensino de que faz parte. Inculcados estes conhecimentos, o professor parte, então, para elaboração do Plano de Aula, assumindo sempre, como atrás se referiu, que este instrumento é o guia para a previsão de resultados desejáveis no contexto da sala de aula e descrição dos meios e ferramentas necessárias para o alcance destes resultados (Tobase, Almeida & Vaz, 2010; Spudeit, 2014).

Conclusão

A partir da análise de um conjunto de 20 Planos de Aula, produzidos por estudantes universitários moçambicanos a frequentarem uma das cadeiras terminais (Estágio I) do curso de





Licenciatura em Ensino de Português no ano 2019, esta pesquisa isolou certos problemas ao nível da formulação de objetivos de aprendizagem, bem como da ação do professor nas diferentes fases que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados dessa análise mostram que, em cerca de 55% dos Planos de Aula, os estudantes definiram como objetivos específicos aqueles que são, na essência, objetivos gerais. Ligada à fixação de objetivos, foi também possível notar a existência de casos (15%) em que os estudantes não redigiram os seus objetivos de forma ordenada, ou seja, em conformidade com a alusão dos assuntos ao longo do Plano de Aula e, por fim, em 5% dos Planos de Aula verificou-se a invocação de conteúdos ou ações no Plano de Aula sem que os respetivos objetivos de aprendizagem estivessem definidos no documento.

Na fase da Introdução e Motivação, foi possível apurar que em 80% dos Planos de Aula há inversão da ordem de ocorrência de ações do professor, fazendo a correção de atividades deixadas na aula anterior, sem antes recapitular a temática tratada nessa aula. Por outro lado, constatou-se que em 85% dos Planos de Aula os estudantes declaram o tema da aula, quando esta ação é que abre a fase seguinte das fases de Aula. Na Mediação e Assimilação, o estudo aferiu que, em 85% dos documentos de lecionação redigidos pelos estudantes, foi proposto o método de exposição, quando devia ser usado predominantemente o método de elaboração conjunta. No Domínio e Consolidação, viu-se que, em menos de metade dos Planos de Aula (40%), os estudantes não propunham atividades de reanálise e sistematização dos conteúdos tratados na aula. Na fase do Controle e Avaliação, em 40% dos Planos de Aula os estudantes avançaram exercícios não relacionados com os conteúdos tratados ou ainda com os objetivos de aprendizagem propostos.

Em face deste agregado de inconsistências que sobressaíram dos Planos de Aula dos estudantes, além de mencionar que o professor deve ter conhecimentos prévios sobre a cultura em geral e o perfil social e académico do seu aluno bem como da escola onde presta serviço, esta pesquisa avançou um conjunto de pontos sobre os quais o professor deve pensar sempre que pretender redigir um Plano de Aula, entre eles: (a) os destinatários da ação didática – conhecer os seus alunos; (b) a motivação para a ação didática – as razões para se proceder ao processo de ensino-aprendizagem; (c) a matéria a ser lecionada – a definição dos conteúdos a serem tratados na aula; (d) o modelo a seguir na lecionação – a metodologia e estratégias de ensino e recursos didáticos na lecionação da aula; e (e) aferição da aprendizagem – medir o grau de aprendizagem dos alunos, com base em objetivos de aprendizagem diretamente relacionados os exercícios propostos na aula.

Referências

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T.; Madaus, J. F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Editora Contexto.



- Ferraz, A. P. C., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gestão & Produção*, 17 (2) p. 421-431.
- Gil, A. C. (2012). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (13ª edição). São Paulo: Cortez.
- Moretto, V.P. (2008) *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas* (8ª edição). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Pelissoni, A. M. (2009). *A avaliação no ensino superior: contextos e cenários*. São Paulo: Anhanguera Educacional.
- Piletti, C. (2001). *Didática geral*. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. A.; Carvalho, A. B. G. (2008). *Elementos da didática: os diferentes métodos de ensino*. Brasil: UFRN.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.
- Silva, M. H. S., & Lopes, J. P. (2015). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Silva, V. A., & Martins, M. I. (2014). Análise de questões de física do ENEM pela taxonomia de Bloom revisada. *Revista Ensaio*, (16) 3, 189-202.
- Silveira, E. F. B. da. (2009). Verbos cognitivos: estrutura e semântica. *Revista Diadorim*, 6, 209-224.
- Spudeit, D. (2014). Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. *Documento eletrônico*. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb>.
- Tobase, L. Almeida, D. M., & Vaz, D. R. (2010). *Plano de Aula: Fundamentos e Prática*. São Paulo: USP.
- Varão, C., Baptista, C., & Martinho, V. (2006). *Métodos de amostragem*. Lisboa: Departamento de Educação FCUL.
- Vilar, A. (2004). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.