

# A RELEVÂNCIA DA ELABORAÇÃO DOS OBJETIVOS INSTRUCIONAIS PARA A QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Alexandre de Paula e Silva\*

“O que todos os **grandes** professores parecem ter em comum é o amor por sua matéria, uma satisfação óbvia em despertar esse amor em seus alunos, e uma capacidade em convencê-los de que o que lhes está sendo ensinado é terrivelmente sério.”

(EPSTEIN, apud LOWMAN, 2004)

## RESUMO

O presente artigo busca apresentar a relevância da elaboração dos objetivos de ensino para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. São discutidos os fatores que interferem na eficácia e eficiência do ensino e os motivos pelo quais os docentes, principalmente os do nível universitário, podem vir a praticar uma dispedagogia<sup>1</sup> em virtude da ausência ou inadequação dos objetivos instrucionais, quando se trata da elaboração do planejamento instrucional e da elaboração da avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras Chaves: Objetivos de ensino, ensino-aprendizagem, pedagogia e planejamento instrucional.

## ABSTRACT

The present article searches to present the relevance of the elaboration of the objectives of education for the quality of the process teach-learning. The factors are argued intervene with the effectiveness and efficiency of education and the reasons for which the professors, mainly of the university level, can come to practise one dispedagogial in virtue of the absence or **inadequação** of the instrucionais objectives when it is about the elaboration of the instrucional planning and the elaboration of the evaluation of the learning process of the pupils.

Words Keys: Objectives of education, teach-learning, pedagogia and instrucional planning.

\* Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas. Psicólogo especialista em Docência do Ensino Superior, Diagnóstico e Gerenciamento de Recursos Humanos e Mestre na área de Psicologia Social e do Trabalho pela UnB.

## INTRODUÇÃO

A eficácia e eficiência do ensino estão profundamente relacionadas a algumas variáveis que exercem influência sobre a aprendizagem: o estudante, o curso e o professor. As variáveis relacionadas aos alunos se referem às aptidões, estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo e motivação. Ao curso, destacam-se os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino, a metodologia utilizada, dentre outros (GIL, 2006). A inadequação na formulação dos objetivos dificulta a elaboração de um plano adequado, favorecendo a aquisição de um aprendizado que não corresponde ao que é desejado. É imprescindível destacar que é mediante a formulação dos objetivos para cada disciplina que se define o conteúdo a ser ministrado, a determinação das estratégias de ensino, a seleção de recursos instrucionais, como também das técnicas de avaliação.

Quanto ao profissional da educação, ressaltam-se o conhecimento relativo à matéria, suas habilidades pedagógicas, a sua motivação, a percepção acerca da educação e, sobretudo, o sucesso do educador em organizar todos esses fatores de maneira equilibrada e em harmonia com o contexto, a realidade e a necessidade dos seus alunos. Evidentemente que tal equilíbrio é de difícil alcance, exigindo do docente experiência, conhecimento e, principalmente, maturidade. No presente ensaio, a ênfase recairá sobre o professor e, mais especificamente, a respeito da relevância dos objetivos de aprendizagem no planejamento do ensino.

A seguir, buscar-se-á, de modo breve, comentar a responsabilidade do professor para com sua clientela-alvo, o processo de avaliação, a metodologia e a didática utilizada, tendo em vista a relevância desses fatores para a eficácia e eficiência do processo ensino-aprendizagem.

O professor não trabalha sozinho em sala de aula. Ainda que algumas teorias priorizem a importância do professor enquanto “dono” do saber, cabe ao docente desenvolver com seus aprendizes uma interação predominantemente positiva e enriquecedora para ambos.

Ainda que o docente não tenha domínio de fatores relacionados aos estudantes, como características pessoais, interesses, motivação e não exerça em geral grande influência na organização da instituição de ensino, compete a ele, de acordo com Gil

(2006), muita responsabilidade no que diz respeito ao conhecimento da disciplina ministrada, às habilidades de comunicação dos conteúdos, à mestria no uso de recursos instrucionais, ao clima gerado em sala de aula e ao planejamento de ensino.

Como lembra Gil (2006), nem as novas tecnologias de informação e comunicação, nem as novas concepções acerca das atribuições do professor eliminaram as aulas presenciais. Ainda são necessários professores hábeis para desenvolver apresentações, animar discussões, incentivar os alunos a desenvolverem atividades extraclasse de modo a tornar o aprendizado mais agradável e eficiente. Para o autor, antigamente predominava a crença de que, para ser um “bom” professor do ensino superior, bastava o domínio do conteúdo. Em outras palavras, acreditava-se que, quanto maior fosse a experiência e o conhecimento do professor, mais capacitado estaria o profissional para a prática docente. Doce ilusão, visto que o docente universitário também deve possuir, além dos sólidos conhecimentos, habilidades pedagógicas para tornar o aprendizado eficaz.

De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP-2008), disponibilizadas no site <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>, o Brasil possui 2.252 instituições de ensino superior (IES), sendo 236 públicas e 2.016 particulares. As IES públicas oferecem 6.772 cursos de graduação presenciais, com 344.038 vagas; e as IES particulares, 17.947 cursos, com 2.641.099 vagas. Vê-se que, atualmente, o país dispõe de um número muito maior de instituições de ensino superior particulares, o que permite o ingresso de maior número de alunos nesse nível de ensino e pode-se inferir que alunos aprovados no vestibular de instituição pública federal apresentam um perfil diferenciado na comparação com alunos das instituições de ensino superior particulares.

Em geral, a concorrência para ingresso numa Faculdade Federal é bem superior à de uma Instituição de Ensino Superior Particular, quando se compara o número de candidatos-vaga. Em princípio, pode-se supor que parte dos alunos que ingressam numa Federal estão academicamente “melhor preparados” e são alunos diferenciados em termos de habilidades, motivação e hábitos de estudo devido à dedicação necessária para vencer uma disputa tão acirrada como a do vestibular. Infere-se, a

partir dessa situação, que o docente de uma Instituição de Ensino Superior deverá ter em sala de aula alunos com um nível maior de exigência quanto a conhecimento e questionamentos. Independentemente, se é instituição federal ou particular, o docente deverá utilizar estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas às características da clientela a ser atendida. Além disso, cada aluno possui um determinado nível intelectual, aptidões específicas, conhecimentos e habilidades anteriormente desenvolvidas, o que contribui para explicar as diferenças dos alunos e a necessidade de atenção do docente ao perfil dos seus alunos. Dessa forma, levando-se em consideração a relevância da motivação dos alunos para a aprendizagem e as idiosincrasias dos discentes, cabe ao docente não só transmitir o conteúdo, mas, sobretudo, ensinar o aluno a aprender.

O aluno da instituição de ensino particular pode ter tido menos dificuldade para ser aprovado no vestibular do que o aluno da instituição pública e manter a crença de que a conclusão de um curso de nível superior não exigirá tanto sacrifício e esforço pessoal. Todavia as instituições públicas ou particulares de ensino devem zelar pela qualidade da formação de seus alunos, visto que estes deverão se tornar futuros profissionais capazes de atuar e intervir na realidade em função do bem comum. Esses objetivos filosóficos e ideológicos, portanto, políticos e sociais da formação ou do perfil profissional que se deseja formar em cada tipo de curso de nível superior, devem ser considerados quando da elaboração dos objetivos instrucionais e quando o docente almeja trabalhar em sala de aula questões e problemas da realidade que precisam ser discutidos e analisados à luz das teorias e atividades desenvolvidas em cada disciplina.

Gil (2006) e Tardif & Lessard (2005) destacam que a qualidade das aulas está fortemente relacionada aos conhecimentos específicos do professor com relação à matéria, às suas habilidades pedagógicas, bem como à sua motivação para exercer a profissão docente. Dito de outro modo, para esses autores, o aprendizado dos alunos sofre influência do nível de motivação do professor. O docente motivado para ensinar tende a demonstrar entusiasmo e transmitir a importância do conteúdo a ser transmitido (MAGER, 1976).

Outro fator que também contribui para o processo de ensino-aprendizagem é o quanto o professor se sente responsável pelo aprendizado dos alunos e o quanto considera essa missão como realizadora e desafiante.

Gil (2006) afirma que, por meio das críticas realizadas pelos alunos aos docentes nas avaliações de Ensino Superior, é possível verificar a existência de deficiências na formação do professor universitário, principalmente com relação à “falta de didática”. Assim, segundo este autor, a educação de Ensino Superior requer, inicialmente, a elaboração de diagnósticos de necessidades e interesses dos estudantes; estabelecimento de um clima cooperativo e de suporte à aprendizagem; seleção de conteúdos significativos para o estudante; aprendizagem centrada em problemas; uso de projetos de investigação; valorização da discussão e solução de problemas em grupo; procedimentos de avaliação diretamente relacionados à aprendizagem e, principalmente, a definição de objetivos e planejamento das tarefas com a participação dos estudantes.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é outra variável abordada por GIL (1997), RODRIGUES-JÚNIOR (1997), BOOG (1999), LOWMAN (2004), TARDIF & LESSARD (2005), ZANELLI, BORGES-ANDRADE e BASTOS (20004) de bastante interesse dos alunos. Todo aluno sabe que o tipo de avaliação pode, de alguma forma, ajudá-lo ou prejudicá-lo na aquisição de determinada média e, mais ainda, no desenvolvimento ou não da autoconfiança e segurança quanto a determinado conteúdo.

O processo de avaliação da aprendizagem tem recebido algumas críticas de especialistas e pesquisadores da Educação. Em várias ocasiões, o processo de avaliação se torna um estímulo aversivo para os alunos ao constatarem fatores, como: a avaliação se tornando fonte geradora de ansiedade e estresse, podendo conduzir a injustiças; incongruência entre o conteúdo ministrado e as questões da avaliação; baixa validade e fidedignidade das provas e avaliação utilizada como um instrumento que privilegia a memorização em detrimento da aprendizagem como um todo (GIL, 2006).

A ineficácia do processo de avaliação e o baixo nível de desempenho dos alunos na disciplina podem estar relacionados à incapacidade do aluno em discriminar os

aspectos mais importantes do conteúdo abordado em decorrência da falta ou da inadequação dos objetivos instrucionais pré-estabelecidos pelo docente. Ou seja, ainda que a prova tenha sido elaborada de maneira compreensível, o professor pode ter cometido falhas graves na didática em sala de aula, como na participação aos alunos dos aspectos chaves e mais importantes do conteúdo ministrado. A prática corrente da “dispedagogia” se deve a inúmeros fatores, e um deles, sem sombra de dúvida, é relativo à formação do docente. Segundo Fonseca (1995), a dispedagogia ocorre quando há um desajuste entre as condições internas de aprendizagem do aluno provocado pelas precárias ou ineficientes condições e sistema de ensino, como exemplo, as inadequações das exigências das tarefas educacionais.

Desse modo, pode-se concluir que a formação, qualificação, preparação e motivação do docente são fatores que podem interferir na qualidade do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Lowman (2004) comenta haver grau de diferença na formação de professores universitários, quando comparada à dos professores do Ensino Fundamental e do Médio. Para este autor, poucos professores universitários recebem treinamento de como apresentar preleções intelectualmente estimulantes, como conduzir discussões envolventes, ou como se relacionar com os alunos de modo a promover motivação e aprendizagem. Além disso, os professores universitários diferem na competência para ensinar em seu nível inicial de sucesso ou em seu domínio das habilidades necessárias para planejar e realizar um curso da mais alta qualidade.

Dos professores do Ensino Fundamental e do Médio são exigidas formações específicas, como a conclusão do Curso Normal, de Pedagogia ou de licenciaturas específicas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) exige dos professores universitários formação em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. O principal objetivo dos cursos de pós-graduação tem sido a formação de pesquisadores, o que nem sempre culmina na melhoria da qualidade do ensino em sala de aula. Quando pós-graduados, tornam-se docentes nas instituições de ensino superior, embora os cursos de pós-graduação quase não ofereçam disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (GIL, 2006).

O desenvolvimento dessas habilidades nos professores universitários ocorre por participação em cursos específicos, leituras individuais, ou por meio da intuição e da prática. Há, todavia docentes que permanecem carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda a sua vida acadêmica.

Lowman (2004) ressalta que, entre as variáveis relacionadas ao docente, as habilidades pedagógicas do professor universitário não têm sido consideradas ao longo da história, quando se trata do ensino de terceiro grau, valorizando mais a experiência profissional do docente que propriamente a sua formação ou preparação para atuar no Ensino Superior ou na área específica de formação.

Sendo assim, ainda que o docente tenha conhecimento aprofundado e domínio teórico do conteúdo sob sua responsabilidade, pode carecer de habilidades de relacionamento interpessoal e falta de informações que lhe possibilitem melhor aplicação dos conhecimentos da didática. Isso sem falar da questão da personalidade do docente, que também favorece ou não o seu trabalho com os alunos em sala de aula, que não será abordada neste artigo.

Vê-se que são vários os fatores que podem exercer influência na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Uma das falhas é a inadequação da metodologia e de didática do professor, uma provável consequência da falta de habilidade do docente em redigir objetivos instrucionais ou de ensino.

Este artigo tem como principal objetivo discorrer sobre a importância da formulação dos objetivos de ensino para a eficácia e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no Ensino Superior. Pretende-se ainda levar o leitor ao alcance dos seguintes objetivos específicos: analisar a relevância dos objetivos instrucionais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, identificar a contribuição dos objetivos instrucionais para a aprendizagem do discente e verificar a contribuição dos objetivos instrucionais para a prática docente.

Não há como abordar a questão da elaboração dos objetivos de ensino sem comentar, ainda que de maneira resumida, o conceito de aprendizagem, o surgimento dos objetivos de ensino, aspectos que devem ser observados na sua elaboração e a contribuição dos objetivos instrucionais para o processo de ensino-aprendizagem.

## APRENDIZAGEM E OS OBJETIVOS INSTRUCIONAIS

A aprendizagem pode ser definida como “uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento” (CAMPOS, 1987. p. 30)

Como a aprendizagem é um processo interno, que ocorre no cérebro humano, inobservável a olho nu, exige do educador uma forma de certificar-se de sua ocorrência ou não. O professor pode observar o comportamento do aluno a fim de verificar se ocorreram modificações ou não no desempenho do aprendiz. A constatação ou não de alterações no desempenho do aprendiz é tremendamente facilitada quando o docente tem a seu dispor um adequado planejamento instrucional que contemple previamente os objetivos de aprendizagem a serem alcançados no decorrer do planejamento de ensino.

Mager (1978) afirma que o planejamento instrucional é uma ferramenta didática composta por cinco etapas que se complementam e se interinfluenciam. Ao educador o planejamento instrucional permite o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem, da seqüência do ensino, do desenvolvimento das estratégias e dos meios instrucionais como também da escolha e fixação dos critérios de avaliação.

A formulação dos objetivos de ensino é imprescindível tanto para o professor quanto para o aluno, e tal preocupação não é recente.

A valorização e a preocupação com a formulação dos objetivos de ensino surgiram no Brasil, de acordo com Gil (2006), no início da década de 50, predominando até o final da década de 70. O ensino da didática privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa da neutralidade científica. O tecnicismo passou a assumir uma posição fundamental no discurso educacional e, conseqüentemente, da didática, dando ênfase à elaboração de planos de ensino, à formulação de objetivos instrucionais, à seleção de conteúdos, às técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupos e à utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas.

Durante muito tempo, prevaleceu, no âmbito do Ensino Superior, a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível de ensino, bastaria dispor de

comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar.

Mager (1978) afirma que uma das habilidades docentes que garante a eficácia e eficiência na escolha da metodologia como na elaboração das avaliações é justamente a formulação dos objetivos de ensino. Segundo o autor, se o educador não sabe aonde pretende chegar, ou melhor, quais são os objetivos de ensino a serem alcançados, qualquer coisa serve. Assim, antes de planejar o ensino, selecionar os procedimentos, o material ou conteúdo, é preciso formular exatamente aquilo que se pretende alcançar com o ensino, ou seja, os objetivos instrucionais.

Como abordado no início deste artigo, tendo em vista que muitos docentes que atuam, principalmente, no Ensino Superior não tiveram em sua formação acadêmica disciplinas da área da Educação, é bem provável que boa parte deles desconheça que uma formulação clara de objetivos de ensino permitirá uma escolha mais apropriada de métodos e materiais, bem como a seleção de meios para avaliar o resultado da aprendizagem.

Para Abbad e Borges-Andrade (2004), as taxonomias ou classificações dos resultados ou objetivos educacionais são exemplos de conhecimentos técnicos que facilitam o planejamento, a execução e a avaliação das ações voltadas à aprendizagem. Para esses autores, um dos objetivos primeiros da classificação e hierarquização de resultados de aprendizagem é a elaboração de objetivos instrucionais em conformidade com a natureza e o grau de complexidade das habilidades a serem aprendidas, o que favorece na escolha dos meios e das estratégias instrucionais, no estabelecimento dos critérios de avaliação, na retenção e transferência de aprendizagem (aplicação do aprendido).

Aspecto que merece atenção é a contribuição da elaboração dos objetivos de ensino para o processo de aprendizagem e o impacto que a sua ausência pode provocar.

Sem sombra de dúvida, a inexistência de objetivos de ensino claramente definidos contribui para o aparecimento de problemas quanto à eficácia e eficiência da mensuração no processo de ensino-aprendizagem, levando ao descrédito deste modelo.

Conforme Mager (1978), o estabelecimento de objetivos de ensino é de suma importância tanto para o professor quanto para o discente. Permite ao professor ou profissional da educação a seleção de conteúdos e a metodologia de ensino, como também permite avaliar a eficácia ou o sucesso da aprendizagem dos alunos. Aos alunos os objetivos de ensino permitem que organizem e direcionem os seus esforços de aprendizagem e exerçam atividades que favoreçam o alcance dos propósitos importantes do ensino.

A avaliação educacional pode ser feita com alto grau de cientificidade, mensurada com razoável grau de precisão e baseada em critérios mais objetivos, além de agir como elemento de avaliação da ação do professor e da própria instituição de ensino e fornecer ao aluno orientação de quão seus esforços o aproximaram ou o fizeram até superar os desempenhos esperados.

Infere-se, a partir do exposto, que muitas críticas e problemas relacionados ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem se devem à falta de conhecimento dos profissionais da educação quanto à importância do estabelecimento dos objetivos instrucionais e dos meios instrucionais que melhor promovam modificações nos alunos, na direção desejada.

Para Mager (1978), existem alguns pré-requisitos essenciais ao sucesso do ensino. O profissional da educação deve saber se o que pretende ensinar é realmente necessário, verificar o quanto os alunos já conhecem sobre o assunto e selecionar e propor experiências de aprendizagem de acordo com os objetivos de ensino originalmente estabelecidos.

Se não houver a formulação dos objetivos instrucionais, por incrível que pareça, os esforços do professor podem ser em vão. Corre-se um sério risco de se planejar um conteúdo de que ninguém precise ou que não esteja relacionado com a necessidade maior dos seus alunos, ou, ainda, que o assunto em questão já seja do domínio dos alunos e, podendo, também, estar dissociado do perfil profissional que se busca formar, descrito no Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

Um objetivo de ensino é a “descrição de um desempenho que o profissional da Educação deseja que seus alunos sejam capazes de exibir antes de os considerar competentes.” (MAGER, 1978, p.5)

Sendo assim, um objetivo instrucional deve descrever um resultado que se pretende alcançar com o ensino. Na falta de objetivos ou na formulação inadequada deles, não há uma base sólida para a seleção ou o planejamento dos métodos materiais ou conteúdos de aprendizagem. Sem a descrição dos objetivos, é questionável a avaliação da eficácia da aprendizagem, ou se os propósitos que se pretendiam alcançar foram exitosos.

Outro agravante da inadequação na elaboração correta dos objetivos é que se pode, por negligência e/ou incompetência, elaborar objetivos irrelevantes, injustos, que nada informam e que sejam também inalcançáveis. Objetivos bem formulados ajudam os alunos no estabelecimento de estratégias de aprendizagem para o alcance dessas metas, desde a programação dos estudos à ênfase aos aspectos mais relevantes do conteúdo em questão.

É frequente a confusão entre os objetivos instrucionais com os procedimentos ou assuntos abordados. Basta verificar que, em vários planos de ensino, por exemplo, os professores descrevem, nos objetivos gerais e específicos, o conteúdo a ser ministrado aos alunos, não os desempenhos esperados ao final de cada unidade ou conteúdo. Os objetivos mal formulados são obstáculos aos esforços dos alunos no alcance dos resultados. Dito de outro modo, a falta de uma declaração específica de objetivos pode trazer vários transtornos, como deixar os alunos sem orientação adequada dos aspectos mais importantes, gerar dificuldade de compreensão e até mesmo conduzir os alunos tanto a compreensões equivocadas do conteúdo quanto do desempenho esperado.

Há diferenças significativas entre descrever o comportamento esperado do aluno e informá-lo dos assuntos a serem abordados numa disciplina. A apresentação do conteúdo não explica qual o desempenho a ser realizado pelo aluno para ser considerada a aprendizagem satisfatória.

O profissional da educação deve, na elaboração dos objetivos, responder a três questões: “O que aluno deve ser capaz de fazer? Em que condições deve fazê-lo? E quanto bem deve ser o desempenho para ser considerado satisfatório?”. Quanto mais bem redigido um objetivo de ensino, mais esse objetivo irá comunicar em termos de desempenho, condição e critério. Todavia, aqui também vale a regra do bom senso,

na medida em que um objetivo de ensino deve ser claro, objetivo, útil e compreensível. De nada adianta redigir um objetivo que torne confuso e difícil a sua compreensão. Por exemplo, ao se trabalhar a taxonomia dos objetivos educacionais proposta por Bloom (1972 apud RODRIGUES-JÚNIOR, 1997), o docente pode solicitar, ao final da aula, em termos de objetivos instrucionais, que o aluno redija objetivos de ensino para cada nível de aprendizagem do domínio cognitivo. Em outra atividade, poderá solicitar aos alunos que, após a leitura de vários objetivos instrucionais, classifique cada um deles de acordo com os níveis de aprendizagem do domínio psicomotor. Em outras palavras, um objetivo de ensino não é um ritual sagrado, que deve ser seguido cegamente, muito pelo contrário, todo objetivo instrucional deve ser flexível, capaz de adaptação à realidade dos alunos e da instituição de ensino. Outro fato é que, se a redação do objetivo de ensino estiver confusa, a intencionalidade que há nele também deve estar.

O objetivo útil é aquele que especifica ou determina o que o aluno deve ser capaz de fazer ou pensar para demonstrar domínio do objetivo proposto, ou seja, é aquele que descreve um desempenho que será aceito como evidência de que o aluno alcançou o êxito daquilo que era proposto pelo profissional da educação (MAGER, 1976).

Quando necessário, deve ser descrito no objetivo de ensino a condição para que um determinado objetivo seja alcançado, por exemplo, indicando ao aluno se poderá ou não realizar consulta bibliográfica, ou, ainda, que tipo de “*software*” deve ser utilizado na realização de uma dada atividade. Todavia, as condições não devem ser acrescentadas arbitrariamente a todo tipo de objetivo instrucional, mas somente quando puder esclarecer ao aluno o pré-requisito para atingir o objetivo proposto.

Podem vir a fazer parte também da formulação dos objetivos de ensino a indicação do padrão da qualidade do desempenho esperado, ou melhor, do critério a ser seguido pelo aluno. O critério pode especificar fatores como tempo (rapidez), precisão e/ou qualidade. Além dos fatores citados anteriormente, o docente também deve considerar na elaboração dos objetivos de ensino qual o tipo de aprendizagem especificamente que pretende alcançar ou dar maior ênfase: a aprendizagem cognitiva, afetiva ou motora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do exposto até aqui se pode concluir que o planejamento instrucional, mais especificamente, a adequada elaboração dos objetivos de ensino traz benefícios tanto para o educador quanto para o aprendiz. Ao professor, os objetivos de aprendizagem orientam-no na escolha dos materiais, estratégias e meios instrucionais mais apropriados, além de facilitar na avaliação dos resultados de aprendizagem. Para o aluno, os objetivos instrucionais orientam-no quanto ao desempenho esperado ao final de cada módulo ou unidade.

A finalidade principal do objetivo é indicar aos alunos o comportamento que deverá ser exibido ao término de cada unidade, ao invés de esperar que o aluno adivinhe o que o docente pretendia ao trabalhar com determinado conteúdo.

Para Lowman (2004), não se pode negar a importância e a contribuição da didática instrumental que prioriza a elaboração de objetivos de ensino e a medição do ensino-aprendizagem, ainda que existam críticas quanto à excessiva valorização do processo de avaliação, visto que a formulação dos objetivos de ensino pode ajudar muito na formação de um aluno crítico e consciente, capaz de interferir na realidade para transformá-la, ao invés formar um aluno que simplesmente acumule conhecimentos. Além desses fatores, os professores que consideram cuidadosamente o conteúdo a ser apresentado e o modo como o ensino deve ser organizado apresentam maior probabilidade de orquestrarem desempenhos mais virtuosos.

O docente, ao apresentar previamente o curso, deve descrever para os estudantes uma ampla gama de objetivos para maximizar a probabilidade de que todos os alunos percebam a contribuição da disciplina para a formação, crescimento e a prática profissional, a fim de motivá-los a se comprometerem com o processo de aprendizagem. O aluno, de posse do conhecimento dos objetivos instrucionais, toma consciência das metas a serem perseguidas, levando-se em consideração as limitações impostas pela realidade.

O planejamento de ensino como um todo e, mais especificamente, a formulação dos objetivos instrucionais podem ajudar o docente no planejamento sério de suas aulas, na conscientização de formas alternativas de organização delas, para a

promoção do aprendizado e motivação dos alunos em nível elevado, bem como prepará-los para que se tornem excelentes professores.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- ABBAD, G.S., BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: ZANELLI, J.C., BORGES-ANDRADE, J.E., BASTOS, A.V.B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BOOG, G.G. **Manual de Treinamento e desenvolvimento**. 3ed. São Paulo: Makron Books, 1999.
- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAGNÉ, R.M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.
- GIL, A C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em 20 de dez. 2009.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MAGER, R. F. **A formulação dos objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.
- MAGER, R. F. **Atitudes favoráveis ao ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- RODRIGUES JÚNIOR, J.F. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. 2ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**. 2ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.