

A PLANIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. UM ESTUDO DE CASO

MARTINS, Rosana Maria¹ – FACSUL/CESUR – rosanamartins@cesur.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

Desde a criação das primeiras escolas de Ensino Superior brasileiras e das que se agregaram às primeiras Universidades, no início dos anos trinta, houve uma preocupação com a formação dos profissionais que iriam atuar nestes espaços educacionais. Durante muito tempo buscamos “[...] em países mais desenvolvidos os conhecimentos que formariam a primeira geração de catedráticos brasileiros [...]” (BERBEL, 1992, p. 33). Houve, ainda, a preocupação de órgãos governamentais brasileiros em criar cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, inclusive o doutorado, com intuito de atender as necessidades de ensino e pesquisa, funções que marcaram o início da Universidade Brasileira.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional – LDB nº 9394 de vinte de dezembro de 1996, vamos nos deparar com novas exigências, uma delas é que a preparação do docente para o magistério superior se dará em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestre e Doutor) e que 1/3 dos educadores que ministram aulas em Instituições de Ensino Superior – IES possuam título de mestre ou de doutor, isso significa, menos da metade do corpo docente.

Outro fato que merece destaque é a Resolução do CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001, que fixa normas para o funcionamento de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. O decreto em vigor ignora às 60 horas destinadas para formação didático-pedagógica determinada na Resolução anterior.

O docente do ensino superior brasileiro, como vimos, enfrenta ao longo de sua formação uma estrutura organizativa que sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para docência em cursos superiores.

¹ Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Extremadura, Espanha/ES

Hodiernamente, nos deparamos com professores titulados, paradoxalmente estes, na sua maioria, não estão preparados para assumirem a docência com a eficiência necessária. No Brasil é notório afirmar que

os mestrados/doutorados, no modelo hoje praticado em todo sistema Nacional de Pós-Graduação, sob a égide da rigorosa avaliação da CAPES, não prevê (e nem abriga) qualquer iniciativa no sentido de capacitação pedagógica nos cursos de mestrados ou doutorado dos diversos Programas de Pós-Graduação (VASCONCELOS, 2000, p. 16).

Vale refletir que a docência no ensino superior vem sendo marcada pela formação de profissionais, em que se supõe que qualquer graduado tem possibilidade de ser professor do ensino superior. “O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês-napoleônico - cursos profissionalizantes) quanto a crença de ‘quem sabe, sabe ensinar’” (MASETTO, 2003, p. 11).

É possível constatar que não há nenhuma normativa que estabeleça a exigência da formação didático-pedagógica para docência no ensino superior. Basta ter um título de Especialista (até mesmo profissionalizante) para estar apto ao exercício da docência.

Apesar da resistência tradicional que valoriza a investigação científica por ser mais sedutora; as tarefas docentes exigem uma maior importância para que se possa alcançar a melhoria no ensino. Perante essas considerações chegamos a conclusão que, hoje, as IES precisam e algumas já começaram a oferecer programas formativos, atividades em que os futuros professores realizam tarefas docentes de aulas práticas, preparando-se pedagogicamente.

Essas novas práticas buscam a melhoria da qualidade da educação superior, mas não se pode perder de vista que só elas não garantem o sucesso almejado, é preciso que se tome consciência da importância da análise e reflexão sobre sua própria tarefa docente, como elemento primordial de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.259).

Diante deste fato, para corresponder a imperativos do momento, o ser humano precisa, basicamente, refletir e planejar. A reflexão, consciente, ajuda a identificar os elementos condicionantes a prática e, a compreender como os mesmos

interferem na percepção que os sujeitos constroem da existência. Pela planificação o homem organiza e disciplina a sua ação, num processo contínuo e dinâmico.

Em educação, a planificação poderia ser definida como processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objetivos não atingidos.

O foco deste estudo centrou-se na **hipótese** de que a preparação do docente para o ensino superior – restrita em nível de pós-graduação *strictu sensu*, conforme a LDB 9394/96 – prioriza a área específica do campo de atuação do profissional. Tal procedimento legal demonstra a falta de interesse e compromisso com a formação pedagógica, principalmente, do professor bacharel, como, também, influencia no desenvolvimento do plano de ensino.

O **objetivo geral** deste trabalho foi de analisar a planificação docente em ensino superior, buscando conhecer os aspectos que afetam no desenvolvimento do plano de ensino (disciplina e aula).

Para tanto, levantamos os eixos fundamentais que nos guiaram ao longo do período de recolha de dados, evitando possíveis devaneios. Temos como **objetivos específicos**:

1. Apontar os dilemas enfrentados na aplicabilidade do plano de ensino e o modo com que os docentes os encaram.
2. Identificar a mediação pedagógica e as propostas didáticas que os docentes apresentam no desenvolvimento das aulas para a execução do plano de ensino.
3. Distinguir a formação de professores (experientes x iniciante) (bacharéis x licenciados), buscando compreender as práticas pedagógicas aplicadas, bem como se as mesmas interferem no desenvolvimento do plano de ensino.
4. Relacionar as competências e as habilidades que serão necessárias para que o plano de ensino seja exequível.

Acreditamos que investir no convencimento do educador em relação à necessidade da planificação é muitas vezes difícil, conflitante, provocativo, desafiador e, ainda, prazeroso e realizador. Pelo planejamento podemos alcançar à transformação, no sentido de conseguirmos efetivamente criar algo novo, ousar, avançar, dar um salto qualitativo. O ato de ensinar não se resume no momento da aula.

METODOLOGIA

Depois de esboçada a matriz analítica desta pesquisa, passamos a definir qual seria o tipo de inquirição a adotar, como também, o método e o desenho metodológico que seriam seguidos para podermos concluir este trabalho de investigação.

Estávamos buscando compreender e interpretar a realidade desde o ponto de vista de sujeitos concretos e em contextos particulares. Assim nos apoiamos no **Paradigma Interpretativo**, pois ele supõe que a realidade, de alguma maneira, vai sendo construída pelo investigador.

Esse enfoque pode ser visto como um tipo de investigação que, de algum modo, supera a ruptura que se produzia na investigação de corte empírico-analítico (Paradigma Científico-Técnico) entre a teoria e a prática educativa (IGLESIAS, 2000, p. 65).

Desse modo, entendemos que os objetivos deste estudo nos encaminharam à Pesquisa Qualitativa, como descritas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), pois que envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupado mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes. Isto significa que, como investigadores qualitativos, estudamos a realidade em seu contexto natural, tal como sucede, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpreta-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Sandín (2003, p. 19) enfatiza que a investigação qualitativa é uma atividade sistemática, orientada à compreensão das práticas e cenários sócio-educativos, para tomar decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Vale ressaltar que os desenhos qualitativos têm um caráter emergente e se constroem à medida que se avança no processo de investigação; por isso, fica difícil determinar quais os métodos de investigação qualitativa que serão utilizados na investigação e estabelecer uma tipologia dos mesmos.

Entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, optamos pela abordagem **estudo de caso**, devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas às instituições educacionais (Lüdke; André, 1986, p. 13).

Conforme descrevem Rodríguez, Gil e García (1996, p. 92), a única exigência é que o estudo de caso possua algum **limite físico** ou **social** que lhe confira autenticidade. Na organização educativa pode se centrar em um aluno, um professor, uma classe, uma instituição, um projeto curricular, uma prática de um professor, uma determinada política educativa, um tema em específico, um contexto em particular, entre outros.

Queremos ressaltar que não estamos nos limitando a um único método de pesquisa qualitativa, para não ficarmos limitados às possibilidades de estudo. Rodríguez; Gil; García (1996, p. 69) salientam que “à pluralidade metodológica permite ter uma visão mais global e holística do objeto de estudo”. A utilização de vários métodos nos permite **a triangulação** de métodos e de informantes, que se refere “a combinação em um estudo único de distintas fontes de dados. [...] É um modo de proteger-se das tendências do investigador e, confrontar e submeter a controle recíproco as declarações dos distintos participantes” (QUECEDO; BLÁZQUEZ, 2002).

No sentido de estabelecermos os critérios de credibilidade na investigação qualitativa, tomamos como referência Guba e Lincoln (GUBA; LINCOLN, 1985; GUBA, 1989), em que os autores propõem quatro termos alternativos para valorar os processos de investigação desenvolvidos no marco do que estes denominam de investigação naturalista. Porém é importante ressaltar que o reconhecimento desses critérios propostos são afins e paralelos aos convencionais, pois têm suas origens e raízes em positivistas.

Para outorgar e confirmar os dados colhidos nesta investigação, determinamos que iríamos utilizar o **grupo de discussão**.

Como descrevem Canales e Peinado (1999, p. 288), a prática social não é, nunca, tão só, discursiva; mas toda prática social necessita do discurso, de uma organização particular do sentido, o qual, por sua vez, tem de desconhecer-se a si mesmo como prática, tem de desconhecer suas origens. Entre as práticas sociais e seu discurso existe sempre uma interação, visto que a mudança social não é distinta ao sentido, pois, quando este se rompe, há a necessidade de recuperá-lo, podendo abrir um processo social de ruptura encaminhando à constituição de novas condições sociais que possam garantir um sentido novo.

Decidimos que iríamos usar, em nossa pesquisa, a triangulação de sujeitos (Coordenador – Professor – Aluno), que nos permitiria constatar e interpretar os dados dos indivíduos que foram fonte de investigação e a triangulação de métodos (Questionário – Entrevista – Estudo de Caso), o que nos possibilitaria o emprego de diversos métodos interpretativos para estudarmos o mesmo fenômeno. Acreditamos que a triangulação permite integrar e contrastar toda informação disponível para construir uma visão global, exaustiva e detalhada.

A opção de usar o estudo de caso como método de recolhida de dados possibilita uma variedade de informação, provenientes de fontes variadas, permitindo que o investigador cruze as informações obtidas, confirme ou rejeite a hipótese, descubra novos dados, afaste suposições ou levante hipóteses alternativas.

Em relação à amostra, queremos ressaltar que, na investigação qualitativa, o investigador busca a riqueza do conteúdo, assim prefere usar a intenção para selecionar os sujeitos que irão fazer parte do estudo. O critério de seleção da amostra representativa na investigação qualitativa passa, segundo Ruiz Olabuénaga (2003, p. 63), a ocupar um segundo lugar e o ocupa, na maioria dos casos, num trabalho de menor importância.

Escolhemos, para comporem o universo da pesquisa, os coordenadores, os docentes e os alunos que pertencem às Faculdades Integradas de Rondonópolis - FAIR/UNIR e à Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - CUR. Nas FAIR optamos pelos cursos do período noturno: Ciências Contábeis, Ciência da Computação e Letras – Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas. E na UFMT escolhemos os cursos do período matutino: Ciências Contábeis, Letras – Habilitações em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Licenciatura em Informática. A opção pelos professores dos cursos ora citados deu-se porque uns são compostos por profissionais que não possuem formação pedagógica e outros por profissionais que passaram por cursos próprios para formação² de professores.

Realizamos, neste estudo, três tipos de tratamento de dados: um, usando procedimentos estatísticos bastante simples que permitiram o agrupamento de informações consideradas relevantes as quais vieram dos questionários aplicados; num outro momento, usamos o programa *Analysis of Qualitative Data Five, for Windows – AQUAD*, versão 5.61 de Günter Hüber (1999) para fazer a leitura das entrevistas e do

² Na LDB, artigo 65, consta que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

grupo de discussão e validar a análise dos dados qualitativos e, por fim, utilizamos a Análise do Discurso como descritivo da pesquisa realizada. Salientamos que os três tipos de tratamento se completam.

Após a descrição do que foi utilizado para descobrir os aspectos chave sobre a planificação docente no ensino superior, podemos dizer que através:

1. da triangulação de métodos e sujeitos empregamos técnicas exaustivas de coletas de dados buscando alcançar a *credibilidade* dos dados;
2. da busca da resposta que esclarecesse a hipótese formulada no início do trabalho, o qual se deu pela coleta abundante de dados sobre a temática em estudo, na qual tínhamos como meta a *transferibilidade* dos dados;
3. do modo como trabalhamos com a coleta e análise dos dados nos auxiliou na *dependência* e *consistência* dos dados desta investigação e
4. do grupo de discussão, da recolhida mecânica dos dados e da maneira como transcrevemos as informações nos ajudou quando o assunto é a *confirmabilidade* de dados.

RESULTADOS

Nos questionários, verificamos que ao mesmo tempo em que existe uma linearidade e consenso nas respostas apresentadas, há respostas que divergem de um extremo ao outro. Os resultados apontaram que não há diferenças representativas entre as categorias de Professores (Bacharel-Licenciado, Experiente-Iniciante).

Dizemos isso, uma vez que havia, dentro do questionário, uma questão aberta perguntando ao professor se considera essencial elaborar, acompanhar e aperfeiçoar o plano de ensino (plano de disciplina e plano de aula)?

Na qual obtivemos os seguintes relatos:

O plano de ensino é a seqüência de tudo o que vai ser realizado durante o ano letivo, é também o resultado do processo de planejamento da ação, onde estarão registradas as ações e procedimentos que pretende-se realizar junto aos alunos. É importante estar atento às reais necessidades, interesses e possibilidades dos alunos podendo o plano de aula sofrer alterações adequando-o às características reais dos alunos (Professor Licenciado Experiente).

Ao elaborar o plano de disciplina/aula o professor pode refletir sobre seus objetivos, metodologia, conteúdo e avaliação relacionados com sua disciplina. O acompanhamento ou atenção a este plano no decorrer das aulas é o seu aperfeiçoamento constante permite um melhor resultado e conseqüentemente

maior possibilidade de ensino e aprendizado efetivos (Professor Licenciado Iniciante).

Sim. É através dele que os objetivos do curso são estabelecidos e alcançados (Professor Bacharel Iniciante).

É fundamental realizar atualizações no mínimo anuais no conteúdo do plano de disciplina para adequá-lo a novas tendências e paradigmas (Professor Bacharel Experiente).

A elaboração, o acompanhamento e o aperfeiçoamento do plano de ensino são fundamentais para a garantia de atingir os objetivos da disciplina. A dinâmica do processo exige ajustamentos. E os ajustamentos dependem da verificação contínua dos resultados (Professor Bacharel Experiente).

Nas entrevistas constatamos que seria necessário, ao planejar o plano de ação, que o professor tomasse consciência de que o mesmo ocorre numa sucessão de causa e efeito e de muita reflexão e, que o mesmo só se justifica pela contribuição que possa trazer às necessidades educativas dos alunos, como indivíduos, pertencentes a um contexto social; que o plano de ensino é um instrumento de trabalho, amplo, genérico, sintético e não pode estar desvinculado do projeto pedagógico do curso e que o preparo do docente para o ensino superior é insignificante nos cursos de pós-graduação, uma vez que esses cursos priorizam a área específica do campo de atuação do profissional, prejudicando principalmente, o professor bacharel, como também, influencia no desenvolvimento do plano de ensino.

Vejam os pensamentos que encontramos:

Na teoria sim, na prática nem sempre, muitas vezes não, até porque eu tenho alguns problemas com professores contratados, aparecem, ficam pouco tempo, vão embora. Às vezes não se envolve muito com a academia (PLAC.003) (Conhecimento prévio).

[...] Não. Não tenho esse conhecimento. Eu elaboro o plano, vou para sala de aula e depois... eu conheço os alunos (PLAP.003) (Conhecimento prévio).

Utiliza parcialmente, embora muitos deles não conseguem cumprir a ementa, não sei quais são os fatores, mas a gente sabe que muitos deles não conseguem cumprir a ementa (PLAE.006) (Utilidade do plano).

[...] algumas disciplinas são feitas em conjunto, com as pessoas e, às vezes, até sozinho, quer dizer, é a maioria é sozinho (PLAC.003) (Planejamento).

Sozinho. Sozinho. E depois é apresentado em reunião do colegiado de curso, quando será avaliado (PLAC.004) (Planejamento).

Existem vários professores que são flexíveis quanto a isso, modificam, olha para dar esse conteúdo, eu vou modificar meu plano. Vem conversar comigo e a gente faz uma nova elaboração. Quanto a isso ele tem essa competência sim, essa

flexibilidade para fazer isso. Retira conteúdo e vai para o outro lado, então ele demonstra ser competente e ter as habilidades para fazer o que pensa ser o melhor (PLAC.006) (Flexibilidade).

Na dificuldade por exemplo, do decorrer do ano, [...] O plano ele acaba sendo, assim, modificado em questão disso, das dificuldades que a gente vai encontrando, encontrando no decorrer do ano letivo (PLAP.005) (Flexibilidade).

Muito difícil, muito difícil. Quando a gente reivindica, há sempre um ponto: Ah! mas eu não posso por causa disso, isso e isso, por isso, por isso e por isso (PLAE.011) (Flexibilidade).

Nem todos. Os que são profissionais externos, ou seja, que não vivem só da aula, eu acho que não tem tempo de preparar a aula. Ele dá uma olhada no conteúdo que ele teria que dar naquele dia, pensa em alguma atividade e vai pra sala de aula. Já tem alguns professores que já estabelecem direitinho o objetivo da aula, põem alguns resultados específicos que eles querem com a aula. Depois, ele avalia isso durante a aula, são raras às vezes (PLAC.001) (Preparo de aulas).

Infelizmente não. Infelizmente não. Eu acho que alguns não acreditam, outros ainda não viram uma necessidade, uma importância do plano, do projeto do curso, com as disciplinas em separado. Eu acho que eles ainda vêem em separado. “não, a minha disciplina é técnica e eu vou construir meu plano em cima disso aqui”. O que tem de maneira mais ampla, o que tem por trás desse processo, não cabe agora, então eu acho que a maioria pensa dessa forma (PLAC.005) (Preparo de aulas).

Na própria instituição. Cada instituição trabalha isso, e tentar ir colocando, incorporando na cabeça do professor, na cabeça do docente, que ele precisa buscar cada vez mais (PLAC.005) (Preparo para docente).

O preparo para o ensino superior, nenhum. Foi no dia-a-dia mesmo, foi no dia-a-dia, foi aprendendo com quem queria aprender (PLAP.002) (Preparo para docente).

Na pós-graduação não... é muito difícil ter, muito difícil!! A preparação ela está na graduação e na atuação. Para você fazer só a pós-graduação depois ... Eu acredito que é muito difícil essa preparação, existem casos e casos, mas na maioria não (PLAC.006) (Preparo para docente).

Não. Nós vimos muito, foi mais a teoria. A teoria foram nove módulos que nós tivemos uma visão um pouco de cada linha de cada campo a ser pesquisado, mas quanto a preparo à docência, não, nada (PLAP.001) (Preparo para docente).

No estudo de caso, vimos que os professores, sejam eles bacharéis ou licenciados, iniciantes ou experientes, têm claro a noção do processo de planejamento.

Acredito que preparar um plano de aula tem muito a ver com meu modo de ser, como me sinto “um pouco desorganizada” procuro organizar muito bem o meu trabalho, é um momento de pesquisa, enfim paro para pensar na classe, o que podem estar esperando da matéria, no que esse conteúdo vai servir no dia-a-dia deles, e também é um momento em que estudo um pouco (ECP.004).

O plano de aula é uma representação micro do currículo. Constitui-se também como um recurso didático-pedagógico por excelência. Facilita, por isso, o desenvolvimento da aula, o que por sua vez, aumenta a possibilidade de, a mesma, ter sucesso, ou seja promover aprendizagens (ECP.005).

Sim, eu percebo porque a aula parece que é bem cronometrada, e todo assunto que ele vai abordar tem um tempo porque, no final da aula, está tudo falado, está tudo bem esclarecido, ele dá também abertura pra perguntas, ele, dá pra saber também que ele está bem ciente do que ele está falando, então é percebível sim (ECE.005).

As aulas são organizada tendo o currículo da disciplina como orientador. Estabeleço uma organização seqüencial que caminha do geral para o específico, que retorna par ao geral. São registrados os posicionamentos ocorridos durante o encontro (aula), bem como as considerações conclusivas sobre o assunto estudado. Registro também apontamentos para futuros encaminhamentos do processo de ensino (ECP.005).

Os planos de aula desta docente são realizados em forma de aulas expositivas, com o uso de retro-projetor, data-show, através de provocações com a classe para que estes discentes exponham suas dúvidas, seus conhecimento, com certeza o plano de aula é registrado por essa docente (ECE.009).

A preparação promove a antecipação de alguns procedimentos que , no momento da aula e em algumas situações, se constituirão como pontos referênciais; o que poderá contribuir com a adoção de atitudes criativas decorrentes das respostas das pelos alunos à tais procedimentos (ECP.005).

Esta docente mantém respeito admirável para com cada aluno, mantendo-se discreta, procurando atender a todos, falar sempre em uma linguagem muito acessível, onde mesmo aqueles que se encontram em um nível diferente possa entender sua exposição (ECE.009).

Eu acho que ela leva em consideração até, eu acho, que a individualidade de cada um, eu acho que quando ela está planejando a aula ela está, assim, na hora que ela está sentada fazendo o plano de ala, eu acho que ela vai pensando em cada aluno, que ela vai direcionar a cada aluno (ECE.006).

Sim, pois com a preparação prévia alguns problemas, que por ventura surgirem poderão ser satisfatoriamente e competentemente superados (ECP.005).

Sim. A resolução de alguns problemas, decorrente do tema/assunto da aula, geralmente promovem o surgimento de novos problemas, os quais poderão necessitar de momentos específicos, ainda não programados para solucioná-los (ECP.005).

O processo é um constante ir e vir. É dialético. Dinâmico. Da disciplina à aula e de esta àquela. Do objetivo da disciplina ao da aula, deste ao primeiro [...] (ECP.006).

Os depoimentos dos professores convidados para o grupo de discussão, nos encaminharam-nos para o entendimento, de que os dados das categorias analisadas, nesta investigação, são coerentes, coesos e precisos, permitindo-nos o encaminhamento conclusivo da pesquisa.

CAZ - [...] e o planejamento seria essa busca de garantir a efetivação da intencionalidade de um corpo de professores, de uma instituição que estão ligados com a educação, seria... para isso então se busca primeiro compreender, o quê, o que se busca ensinar, no caso da educação, o que se busca fazer nesse processo de interação do conhecimento, aluno e professor? (planejamento).

BPT - Partindo do que você falou, eu também acho que o planejamento é uma interação grupal (planejamento).

CVD - [...] Então eu vi como o planejamento, realmente como um instrumento de trabalho pra mim. Antes de eu começar a trabalhar, em sala de aula, eu discuti com o pessoal da coordenação pedagógica a necessidade de se planejar pra poder atuar em sala de aula. E, me ajudou muito realmente [...] o planejamento me ajudou muito a realmente saber até onde eu poderia ir com os alunos naquele período, ou não. Então foi realmente muito bom pra mim. [...] (planejamento).

CONCLUSÕES

A guisa de conclusão desta investigação centrou-se em três momentos diferenciados de análise. A primeira fase de análise envolveu a planificação de modo geral, a segunda se refere ao preparo da aula e a terceira relacionou as possibilidades de gerar alternativas para empreender novos esforços de criação e aperfeiçoamento das ações que envolvem a planificação do docente do ensino superior.

1. Planificação

Em busca de respostas, fomos compreendendo que a prática da planificação fica mais no âmbito do discurso, pois a análise dos dados permitiu-nos observar que esta categoria não está bem definida para o educador. Vale lembrar que, antes de ser uma mera questão técnica, o planejamento é uma questão política, porque envolve posicionamento, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, entre outros. A questão mais elementar, hodiernamente colocada, é que a

valorização do planejamento se inscreve no estar mobilizado em realizá-lo, em compreendê-lo realmente como uma necessidade.

2. Preparo das aulas

As intenções dessa investigação levaram-nos a um estudo sobre os docentes que preparam suas aulas. Nessa direção, os dados coletados evidenciam que os professores do estudo de caso, sejam eles bacharéis ou licenciados, iniciantes ou experientes, têm clara a noção do processo de planejamento. Entendem que não basta ter uma finalidade inicial, mas que é preciso acompanhá-la na atividade de concretização, ainda que o resultado saia diferente do ideal proposto. Percebemos que não há uma separação muito formal entre as etapas: elaborar, acompanhar e aperfeiçoar, permitindo a fertilidade na reflexão, em função da não fragmentação na abordagem da totalidade do real, de maneira que são seguidos os passos previstos, incorporando a riqueza da reflexão mais viva. Conseqüentemente, é fundamental a reflexão crítica do professor sobre o seu trabalho.

3. Das possibilidades de gerar alternativas para empreender novos esforços de criação e aperfeiçoamento das ações que envolvem a planificação do docente do ensino superior

Tudo isso que acabamos de descrever ajudou-nos na interpretação dos dados emergidos nos momentos diferenciados das análises efetuadas. Desse modo, apresentaremos as *conclusões* a que chegamos acerca dos *objetivos específicos* desta investigação, mas não do estudo desta temática:

a. Apontar os dilemas enfrentados na aplicabilidade do plano de ensino e o modo com que os docentes os encaram.

É interessante observar que os dilemas enfrentados na aplicabilidade do plano de ensino se caracterizam pela falta de aprofundamento teórico sobre o assunto. O autêntico processo de planejamento traz implícita uma exigência de realização. Porém, o professor deverá ter em mente que o planejar não está tão ligado ao acontecer, embora deva haver sempre a intenção inicial. Outrossim, é preciso que a planificação esteja baseada em três elementos fundamentais: necessidade, objetivo e plano de ação.

Vimos que a ação do professor do ensino superior nem sempre é consciente e voluntária e, ainda, ela é intencional, pois o professor sabe o que faz ou é habitual, já que o sabe dizer, em linhas gerais, o que executa.

Propomos aos professores do ensino superior que não permaneçam seguindo intuições e/ou experiências anteriores e encarem a necessidade de valorização e utilização do plano para elaborar suas aulas. Seria bom lembrar que, preparando suas aulas, acompanhando e aperfeiçoando o plano de disciplina, conseguirão efetivamente organizar e orientar o seu trabalho na obtenção da meta estabelecida na planificação.

b. Identificar a mediação pedagógica e as propostas didáticas que os docentes apresentam no desenvolvimento das aulas para a execução do plano de ensino.

A concepção pedagógica é fortemente marcada pelo ensino tradicional, apesar de os professores demonstrarem que a melhor opção no processo educativo está na tendência pela ênfase no aprender, colocando o discente como sujeito da aprendizagem. Porém, os docentes do ensino superior estão preocupados em transmitir informações e experiências, utilizando-se, na maioria das vezes, de aula expositivo-dialogada, evidenciando os elementos tradicionais que orientam sua prática. Diante dessas e de tantas outras questões levantadas nesta investigação, assinalamos que os professores precisam compreender o ser e o estar na profissão docente. Pensar, assim, aponta para a compreensão de que há necessidade de refletir sobre a natureza epistemológica do processo educativo, em especial, da planificação, para que as práticas possam ser transformadas. Esta tarefa não é fácil, mas seu enfrentamento precisa ocorrer, mesmo diante das dificuldades apresentadas, sejam elas a complexidade do ensino, as incertezas, as ambigüidades, entre outros.

No decorrer do trabalho, mencionamos que os professores que preparam suas aulas analisam as condições reais de trabalho, a otimização de recursos: humanos e físicos, estabelecendo e administrando o tempo para o desenvolvimento das ações, em direção aos objetivos futuros. Além disso, há professor que tem consciência de que o plano de ensino deve estar articulado com o plano de disciplina, e este com o projeto pedagógico de curso. Organizá-los, além de seguir os formulários previstos pela instituição, é uma tarefa que requer trabalho maior do educador num primeiro momento (ou seja, pesquisar, integrar, prever, replanejar, reorganizar etc.). Mas, em consequência, essa atitude facilita todo o trabalho no decorrer do ano e da aula, propiciando menor desgaste, tanto pela organização, como pela qualidade do trabalho.

c. Distinguir a formação de professores experientes e iniciantes e de professores bacharéis e licenciados, buscando compreender as

práticas pedagógicas aplicadas, bem como se as mesmas interferem no desenvolvimento do plano de ensino.

A capacitação da maioria dos docentes do ensino superior é realizada no interior da sala de aula, no próprio processo de ensinar e de aprender e em cursos e eventos pedagógicos que eles freqüentam, ou na pós-graduação, que contemple disciplinas didático-pedagógicas ou estágios. Os professores apontam, ainda, que a formação para o magistério superior decorre dos *insites*, da vivência pessoal, da sua história de vida, incluindo as experiências adquiridas como estudante de diferentes professores, englobando modelos positivos e negativos, bem como se espelham nos docentes que foram significativos e marcantes em suas vidas escolares e, por fim, da troca de experiências provenientes de colegas e de familiares que estão atuando na docência, seja no ensino fundamental ou ensino superior.

Gostaríamos de destacar que não conseguimos perceber, nesta pesquisa, diferenças significativas entre professores que passaram por formação pedagógica e os que não vivenciaram esse processo. Em certos momentos, notamos que os primeiros demonstraram um pouco mais de embasamento teórico. Quanto à questão de ser experiente ou iniciante na docência do ensino superior, ficou claro que os primeiros são mais seguros ao desenvolverem o plano de ensino, enquanto que os iniciantes são mais entusiasmados e aprendem na prática, no dia-a-dia.

Acreditamos haver necessidade de que os docentes atuantes no ensino superior caminhem no sentido de fundamentar a prática para que o processo de ensino-aprendizagem possa se realizar de maneira mais concisa, mais pensada e, principalmente, para que o plano de disciplina seja plenamente elaborado e cumprido. Para isso, é fundamental a organização das aulas, preparando-as adequadamente. Todavia, muitas outras mudanças no ensino superior precisam acontecer para que realmente possamos intervir nesta realidade.

d. Relacionar as competências e as habilidades que serão necessárias para que o plano de ensino seja exequível.

O percurso feito levou-nos a compreender que esta categoria não está bem definida, uma vez que partimos dos pressupostos que evidenciaram a confusão existente entre competência e habilidade. Apreciamos haver um caminho a ser construído, um aprofundamento teórico a ser buscado. Além disso, não basta ao professor ter conhecimentos sobre seu trabalho; é imprescindível que saiba executá-lo.

Com efeito, as competências educativas necessárias para o encaminhamento do plano de ensino perpassam da planificação que leva em conta os processos adequados de seleção, indução e formação docente, a fim de que os professores adquiram a competência científica (conhecimento epistemológico) como conhecedores do campo dos saberes científicos que ensinam; a competência pedagógica (conhecimento pedagógico), como conhecedores do campo dos saberes didático-pedagógicos, demonstrando o comprometimento com a formação e a aprendizagem de seus estudantes; competência técnica (conhecimento hábil), como conhecedores do campo de sua especialidade; a competência cultural (conhecimento prático), como conhecedores do campo dos saberes da experiência, na qual a disciplina está inserida, incluindo a elas a competência de adaptar-se a mudanças contínuas (conhecimento político-social), como conhecedores do campo das possibilidades, enfatizando o processo de inovação.

Entretanto, a habilidade precisa abranger tudo o que fazemos com os conhecimentos alcançados, mas de maneira competente. Muitas vezes, existe a competência no âmbito de determinada função e não há habilidade em empregar outras competências, já que os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie-as e as supere.

Sugerimos que a competência docente esteja calcada na definição de ações a serem efetivadas pelos aprendizes sob a sua orientação, buscando atingir as metas determinadas em seu plano de ensino, isto é, que ele tenha habilidade de mediar um processo de apreensão e construção do conhecimento do que foi proposto. Em suma, é possuir as competências acima apresentadas, intermediadas ou ancoradas nas habilidades necessárias de ser e estar na docência do ensino superior.

Desse modo, para que o plano de ensino seja exequível, é necessário que os docentes investiguem, pois não há ensino sem pesquisa e nem pesquisar sem ensinar. Isso implica o envolvimento do docente com a investigação, no sentido de aprofundar seus conhecimentos em seu campo específico de estudo. Essa prática possibilita, entre outros aspectos, que os próprios estudantes, como futuros profissionais, familiarizem-se com os problemas, e encarem a disciplina como objeto de estudo, possibilitando melhor qualidade da docência no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, ao responder o problema traçado para esta investigação, concluímos que a exigência da LDB 9394/96, no que diz respeito à docência no ensino superior, restrita à preparação e não formação, em nível de pós-graduação, numa área

específica do campo de atuação, não atende às necessidades do professor, para que o plano de ensino (disciplina e aula) seja, plenamente, atendido.

O desafio de se exercer a docência com competência é uma provocação que nos cerca, enquanto professores e pesquisadores da prática. Ou seja, enfrentamos cotidianamente o desafio de mudarmos nossa prática docente. Não cremos também que isso possa ser magicamente efetivado, mas está na hora de despertarmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.
- BERBEL, Neusi A. N. **Metodologia do Ensino Superior: Análise das Características e do Significado de sua Exigência na Formação do professor de 3º Grau**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo/USP. São Paulo, 1992.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996. (Coleção Ciência da Educação).
- CANALES, M.; PEINADO, A. Grupos de Discusión. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ. **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: SÍNTESIS, 1999.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre Professores Marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.
- DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei nº 9034, de 20-12-96 (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. Série Legislação. Bauru: EDIPRO, 1997.
- FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor Universitário: Tarefa de Quem? In: MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência Universitária**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- GARCÍA, R. C.; CÁCERES, M. M. **El grupo de discusión en la investigación educativa**. Universidad de Cienfuegos, 2002. Disponível em: < <http://www.ucf.edu.cu/publicaciones/anuario2002/pedagogia/articulo27.pdf> >. Acesso em: 17 maio 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. In.: PELOSI, M. S. **Psicopedagogia II**. Curso de Psicopedagogia. Rio de Janeiro: CEP, 1998.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- HAMELINE, Daniel . O educador e a ação sensata. In: NÓVOA; António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.
- IGLESIAS, E. V. **Metodologia de Investigacion Educativa II**. Curso de Doutorado em Ciência da Educação. São José do Rio Preto: UNORP, 2000.
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUECEDO, R.; BLÁZQUEZ, F. **Metodología cualitativa: conceitos y características**. Documento policopiado. Bilbao – Badajóz, 2002.
- RODRÍQUEZ, Gregório G.; GIL, Javier F.; GARCÍA, Eduardo J. **Metodologia da investigação qualitativa**. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. 3ª. ed. Bilbao: Universidade de Deustro, 2003.
- SANDÍN, M. P. E. **Investigación Cualitativa en Educación**. Fundamentos e tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.
- SANT'ANNA, F. (Org.). **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11ª. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M. **O profissional liberal na docência do 3º Grau: uma proposta de capacitação político-pedagógica**. Tese de Doutorado em Administração de Recursos Humanos. Universidade Mackenzie, 1994.