



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

MARTA SUIANE BARBOSA MACHADO

**PLANEJAMENTO DE ENSINO NA CONCEPÇÃO DE DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR**

FORTALEZA

2012

MARTA SUIANE BARBOSA MACHADO

**PLANEJAMENTO DE ENSINO NA CONCEPÇÃO DE DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR**

Monografia apresentada à coordenação do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^ª. Gláucia Maria de Menezes Ferreira – L.D.

FORTALEZA - CE

2012

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Marta Suiane Barbosa Machado

Data da aprovação ____/____/____

Prof. (a) Gláucia Maria de Menezes Ferreira

Orientadora

Prof. (a) Gláucia Maria de Menezes Ferreira

Coordenadora do curso

A Clarice e Sophia, dois lindos
presentes de Deus que

chegaram enquanto este
trabalho era realizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda inspiração para realização deste trabalho.

A minha família pelo apoio e incentivo incondicionais.

Aos meus irmãos da Comunidade Recado, especialmente os que integram o Departamento de Marketing, na pessoa da coordenadora Juliana Maia, por terem compreendido minha ausência e rezado pelo sucesso deste trabalho.

À professora Gláucia Ferreira pelos ricos ensinamentos e dedicação na orientação deste trabalho.

À Fabíola Janebro e Thiago Aderaldo por sua amizade e solicitude.

A todos os amigos da turma de Docência por terem me enriquecido com suas experiências.

“Se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficamos entregues aos rumos estabelecidos

pelos interesses dominantes na sociedade”. (José Carlos Libâneo)

RESUMO

O planejamento de ensino envolve a tomada consciente de decisões acerca das situações concretas de ensino. É, portanto, um ato político-pedagógico que explicita os objetivos que se deseja atingir através do processo de ensino, assim como o caminho a percorrer para alcançá-los da forma mais satisfatória. O ensino superior brasileiro possui uma organização própria que intervém na forma como o planejamento é concebido e realizado. Aliado a isso existem questões relativas ao agente planejador, no caso o docente, que também possui um modo particular de compreender e realizar seu planejamento. Entender a forma como a organização do ensino superior interfere no planejamento e a concepção que os docentes têm a seu respeito são os principais objetivos deste trabalho. Para isso se fará um estudo da configuração do ensino superior na atualidade e da forma como o planejamento é realizado neste nível de ensino. Serão também abordadas as implicações da formação docente na realização do planejamento e questões relativas às competências necessárias aos profissionais que o exercem. Enquanto nos demais níveis de ensino o planejamento acontece de forma mais sistematizada, no ensino superior ele carece de uma maior atenção. A expansão do ensino superior, sua departamentalização, a formação docente descontextualizada com a dimensão prática da atividade profissional e o acúmulo de atribuições a que o docente de ensino superior é submetido são fatores de influência para que o planejamento ainda não aconteça da forma almejada.

Palavras - chaves: Ensino Superior, Planejamento, Docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
1.1 Conceito de Ensino Superior	10
1.2 A universidade e as demais instituições de ensino superior	11
1.3 Panorama histórico do ensino superior brasileiro	13
1.4 Perfil do ensino superior na atualidade	21
CAPÍTULO II: O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
2.1 Conceito de Planejamento	25
2.2 Como se configura o planejamento no ensino superior	27
CAPÍTULO III: A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES NO USO DO PLANEJAMENTO	
3.1 A formação de docentes para o ensino superior	30
3.2 A dimensão ética da profissão docente	32
3.3 As competências necessárias ao docente de ensino superior na contemporaneidade	33
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

INTRODUÇÃO

O planejamento de ensino é, segundo Libâneo (1994), um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente que envolve além da atividade educacional, a problemática do contexto social. Isto significa que os elementos do planejamento, seus objetivos, conteúdos e métodos estão recheados de implicações sociais, que possuem um significado político.

A ação de planejar, não se reduz ao preenchimento de formulários meramente burocráticos. É necessário que o docente o compreenda como uma atividade consciente de previsão das suas ações, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência as situações didáticas concretas.

O planejamento de ensino é uma atividade que orienta a tomada de decisões da instituição e dos professores em relação às situações de ensino e aprendizagem, a fim de alcançar os melhores resultados.

Não é algo que acontece isoladamente, sem influência daqueles que o exercem e aos quais se destina. Este elemento, tão inerente à prática educativa, é influenciado por docentes, discentes e principalmente pelo meio, que no caso deste estudo, pode ser traduzido pelas instituições de ensino superior brasileiras.

No Brasil, o ensino superior tem características peculiares, que o diferencia tanto do ensino superior de outras localidades quanto dos demais níveis de ensino. Enquanto nas escolas existe uma maior cobrança e sistematização para realização do planejamento, com uma metodologia própria e tempo destinado para sua realização, nas universidades e outras instituições de ensino superior o planejamento carece de maior atenção.

Para compreender a concepção que se tem sobre planejamento por parte de docentes do ensino superior, a forma como ele ocorre, assim como os entraves para que ele aconteça de forma satisfatória, é imprescindível compreender a realidade das universidades e faculdades nas quais ele se insere.

O primeiro capítulo iniciará trazendo um conceito de ensino superior, a diferença entre universidades e institutos isolados. Em seguida será traçado o perfil das instituições de ensino superior brasileiras, por meio de um breve panorama histórico que fornecerá elementos para compreender as características deste cenário.

O segundo capítulo aprofundará o conceito de Planejamento, apresentando suas características e sua configuração no ensino superior.

O terceiro e último capítulo traçará um perfil do principal agente planejador, o docente, e discutirá as competências necessárias ao seu exercício profissional.

CAPÍTULO I

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O ensino superior brasileiro tem características próprias, que interferem na forma como o planejamento é concebido e realizado. Compreender o conceito de ensino superior e diferenciá-lo dos demais níveis de ensino é imprescindível para delinear bem o que o caracteriza. Aliado a isso existe a necessidade de demarcar as diferenças entre a universidade e as demais instituições de ensino superior. Desta forma é possível traçar um panorama histórico do ensino superior brasileiro que forneça elementos para compreender as características deste cenário.

1.1 CONCEITO DE ENSINO SUPERIOR

De acordo com Souza (1991) o ensino superior diz respeito ao grau de escolaridade que ocupa o topo na hierarquia do Sistema de Ensino.

É denominado superior porque está acima dos demais níveis de ensino e porque exige, para ser acessado, que o candidato a seus cursos, apresente os comprovantes de conclusão dos graus de escolaridade que o precedem, a saber: ensino fundamental e ensino médio.

O sistema escolar formal de ensino pode ser comparado a uma escada ascendente, cujo degrau mais alto é representado pelo ensino superior.

Além da hierarquia mencionada, o que destaca o ensino superior dos demais níveis de ensino é sua complexidade.

Ele recebe este nome porque “aborda o saber de ângulos os mais amplos, complexos, profundos e sistematizados que se possam imaginar e admitir”. (Souza, 1991, p.4)

O ensino superior é por natureza elitista, uma vez que se reserva aos que dispõem de condições especiais para corresponder à sua complexidade. É, portanto oferecido a uma minoria capacitada intelectual e culturalmente, e não somente a pessoas sócio-economicamente bem postas na sociedade.

“Em resumo: ensino superior é aquele que está acima dos demais graus de ensino que compõem um sistema escolar, além de ser o mais alto na hierarquia do processo formal de escolaridade, é o mais complexo e

profundo de todos os graus de ensino. Por isso não é de fácil acesso aos usuários, que formam, via de regra, uma elite intelectual.” (SOUZA, 1991, p. 6)

Dadas essas características do ensino superior pode-se afirmar que ele jamais será universalizado, como o ensino fundamental e médio, que são obrigatórios para a prosperidade nacional e justiça social. O ensino superior tem características particulares que faz dele um ensino para minorias.

1.2 A UNIVERSIDADE E AS DEMAIS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Ensino superior e ensino universitário não são sinônimos. O primeiro é mais amplo e envolve, além do ensino oferecido pela universidade, o ensino oferecido por faculdades isoladas e demais instituições autorizadas. O ensino universitário, por sua vez, só se concebe se desenvolvido no âmbito de uma universidade.

Não só no Brasil, mas em outras partes do mundo o ensino superior se ministra em universidades e institutos isolados. Souza (1991) explica que cada uma dessas formas institucionais possui estrutura própria e funciona de forma muito peculiar, diferenciando-se em sua estrutura organizacional e formas de funcionamento.

O instituto isolado é uma faculdade ou uma escola superior que ministra apenas um curso ou um limitado agrupamento de cursos, muitas das vezes de natureza semelhante. Sua principal característica é a sua individualização em relação a outros cursos e faculdades.

Já a universidade diferencia-se em sua organização do instituto isolado “por ser um complexo de faculdades e cursos, todos interligados e integrados através de serviços comuns, tanto na esfera acadêmica, quanto na administrativa. A palavra chave da estrutura universitária é integração.” (SOUZA, 1991, p. 92)

Ainda segundo Souza (1991) são fins da Universidade:

- Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida;
- Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;

- Realizar a obra social de vulgarização das ciências das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

O ensino universitário é considerado a forma mais desejável de ensino superior e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior no artigo 8º da Lei nº 5.540/68 recomenda, que sempre que possível, os institutos isolados devem incorporar-se a universidades.

Embora na lei esteja previsto que o ensino superior deve ser ministrado preferencialmente nas universidades, a realidade brasileira nos mostra que a quantidade de institutos isolados lideram as estatísticas, restando a universidade uma modesta participação. Isto pode ser explicado por uma questão econômica: a implementação e funcionamento de alguns cursos em institutos isolados, especialmente na área das ciências humanas, são bem mais baratos que sua implementação e funcionamento em uma universidade.

O descompasso entre o que está previsto em lei e o que de fato acontece no sistema de ensino superior em nosso país, se dá, entre outras razões, pelo fato que nossa legislação está inspirada na realidade dos países de primeiro mundo e não considera o contexto sócio-cultural em que estamos enraizados.

Quanto às suas formas de financiamento tanto a universidade quanto os institutos isolados são organizados e mantidos por uma figura jurídica chamada entidade mantenedora. À entidade mantenedora cabe instituir a escola, mantê-la e provê-la em todos os seus reclamos de funcionamento regular, e à entidade mantida, no caso a universidade ou instituto isolado cabe a realização dos fins a que se propõe a instituição.

As universidades, como nos explica Souza (1991) se governam por meio de um estatuto e de um regimento geral. O primeiro define a estrutura da universidade e indica o modo de funcionamento de seus órgãos superiores: Conselhos universitários, Reitoria, Pró-Reitorias, Centros, Faculdades, etc. O segundo explica como se relacionam e integram os serviços administrativos e as ações acadêmicas de modo geral.

O estatuto e o regimento geral das universidades são redigidos pela própria comunidade universitária e aprovados pelas autoridades executivas competentes (Presidente da República ou Ministro da Educação na esfera federal; Governador do Estado, na esfera estadual). Já nas instituições privadas a redação desses textos regulamentares fica, via de regra, a cargo dos dirigentes e professores da instituição.

Algo comum às universidades e institutos isolados é o procedimento para legalização de seus cursos. Em ambos os casos são necessários dois ritos indispensáveis: a autorização e o reconhecimento. A autorização segundo Souza (1991) é o ato que possibilita a instalação do curso e o início de seu funcionamento. Após dois anos de funcionamento autorizado, o curso deverá ser reconhecido, caso contrário os diplomas expedidos não terão validade.

1.3 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Utilizar-se-á para efeitos deste estudo a mesma divisão histórica utilizada por Brandão (1997) ao discutir a evolução do ensino superior brasileiro relacionando-o com os principais acontecimentos históricos do nosso país.

- *Período Colonial (1572 – 1808)*

O Brasil colônia complementava a economia da metrópole (Portugal). A exploração colonial seguia a doutrina mercantilista que visava a acumulação de riquezas. Os colonos que resistiam ao sistema eram contidos pelo sistema de repressão, que tinha sua burocracia constituída pelo clero e pelas ordens religiosas, das quais se destacava a Companhia de Jesus.

Neste período foram criados os cursos de artes e teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. O ensino era mantido pela Companhia de Jesus e constituía-se em mais uma atividade a serviço da metrópole.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, deu-se início ao período pombalino. Neste período junto ao fechamento dos colégios jesuítas, deu-se a abertura dos cursos superiores no Rio de Janeiro e em Olinda.

A faculdade do Rio de Janeiro, organizada aos moldes da Universidade de Coimbra destinava-se à formação de sacerdotes, embora fosse frequentada por leigos. Na primeira fase denominada Estudos Menores eram ministradas aulas de Grego,

Hebraico e Retórica. A segunda fase, também chamada Estudos Maiores dividia-se em dois cursos: Filosofia e Teologia.

- *Período Imperial (1808-1889)*

O reino português foi transferido para o Brasil, o que abriu espaço para as relações comerciais entre o Brasil e a Inglaterra, de quem Portugal dependia economicamente.

O aparelho administrativo do Brasil tornou-se similar ao da metrópole, reproduzindo-se também o aparelho cultural da Corte.

Houve a secularização do ensino público, já vigente na Metrópole. A Igreja deixou de gerir a educação escolar, dando espaço a um corpo de funcionários do Estado, que almejava atender os interesses da burguesia industrial e mercantil.

A partir de 1870 liberais, conservadores, positivistas e até a própria Igreja convergiram na aspiração da liberdade do ensino superior, por enxergar a vantagem de se desligar da ingerência do Estado. Com isto, em 1877, a Comissão de Instituição Pública da Assembléia Geral propôs a inscrição livre para exames nas faculdades e a permissão para abertura de cursos e estabelecimentos livres de ensino superior.

As unidades de ensino criadas neste período eram extremamente simples. Cabia ao professor ministrar suas aulas em locais improvisados e com seus próprios meios. Só um pouco mais tarde é que surgiram as escolas, academias e faculdades, que possuíam uma organização mais complexa, com programas sistematizados, funcionários, meios de ensino e locais próprios.

Neste período os antigos colégios jesuítas foram utilizados como hospitais militares, onde foram criadas, em 1808, as cadeiras de Anatomia (no Rio de Janeiro) e Cirurgia (no Rio de Janeiro e na Bahia), que foram o embrião das faculdades de medicina e farmácia.

Após a independência surgiu a necessidade de formação dos quadros estatais burocráticos. Foi quando, em 1823, o imperador decretou a criação, no município da Corte, de um curso jurídico, que só veio se efetivar em 1825, após a criação de seus estatutos.

Neste período surgiram também os cursos de Engenharia, Belas-Artes, Economia Política, Matemática Superior, Química, História, Desenho e Música.

As faculdades deste período tinham um número reduzido de cargos e suas cadeiras eram ministradas pelos professores catedráticos, que lecionavam durante 25 anos, antes de serem jubilados. Havia ainda um quadro de seis professores substitutos por faculdade, o que constituía uma espécie de reserva docente. A seleção dos docentes acontecia por meio de concurso público, que dentre outros quesitos, exigia a defesa de teses.

O diretor de cada faculdade era nomeado pelo imperador, o que confirma que as faculdades faziam parte da burocracia estatal.

Aos poucos foi surgindo a preocupação de preparar os alunos para ingressarem nos cursos superiores. Foi quando algumas províncias passaram a reunir as aulas avulsas em escolas de currículos seriados. Foi então, que surgiram os Liceus provinciais.

Até 1851 os exames para ingresso no ensino superior eram realizados nas escolas em que os estudantes desejavam ingressar. À medida que o prazo de validade dos certificados de aprovação foi sendo estendido, os exames para ingresso nas faculdades foi sendo parcelado. Com esta transformação desejava-se democratizar o acesso ao ensino superior, no entanto a nobre intenção acabou comprometendo o controle da qualidade dos alunos das escolas superiores. A situação agravou-se ainda mais, pelo fato de serem concedidas matrículas a certos alunos, por parte da Assembléia Geral. Para resolver o problema, as elites intelectuais das classes dominantes resolveram abolir os exames parcelados e criar os exames de Madureza, realizados nas escolas secundárias.

- *Primeira República (1889-1930)*

A República foi proclamada por um golpe de Estado, após uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e ex-monarquistas. O federalismo prevaleceu como principal orientação no novo regime.

Após o término da Primeira Guerra Mundial, houve um arranco industrialista decorrente da penetração de empresas norte-americanas no Brasil. Os Estados Unidos

da América tornaram-se os principais compradores do café exportado pelo Brasil e o seu principal credor.

Neste período o movimento operário ingressou numa fase revolucionária que passou a declinar por força da repressão policial sistemática. Nesta mesma época houve a emergência do movimento tenentista, o qual era vinculado às camadas médias e à burocracia do Estado.

O curso de Direito que se tratava de um verdadeiro curso de cultura geral, passou a ter uma grande procura, uma vez que o bacharel era um perfeito burocrata em qualquer setor do Estado.

Houve uma democratização do acesso ao ensino superior em decorrência da multiplicação das faculdades e das mudanças nas condições de ingresso. Os estabelecimentos de ensino superior multiplicaram-se e já não eram, em sua totalidade, subordinados ao setor estatal, nem à esfera nacional.

Em 1910 houve uma reforma geral do ensino que procurava rever, dentre outras, a questão do distanciamento do Estado do controle do ensino e da contenção da “invasão” do ensino superior por estudantes inabilitados.

O fato é que houve uma expansão do ensino, sendo criadas nove escolas, das quais seis eram de Medicina, Odontologia e Farmácia, uma de Direito, uma de Engenharia e uma de Agronomia.

No governo de Wenceslau Brás foi promulgado o Decreto nº 11.530 (Reforma de Maximiliano) que reorganizava o ensino secundário e superior em todo o país. Com esse decreto houve a instituição dos exames de admissão, depois rebatizados vestibulares, foi acrescido ao Conselho Superior de Ensino a atribuição de fiscalizar as escolas não mantidas pelo governo federal. A livre docência foi mantida com a condição de os candidatos se submeterem a provas orais e o cargo de professor catedrático passou a ser vitalício.

Houve uma redução no número de matrículas no ensino superior decorrente da exigência de certificado de conclusão do ensino secundário.

Dez anos após a Reforma de Maximiliano, a Primeira República promoveu a Reforma Juvenil da Rocha Vaz que resultou no controle mais rígido sobre o processo de

equiparação das faculdades livres às oficiais, na congregação das faculdades oficiais e no aperfeiçoamento dos exames vestibulares, que até então possuíam um caráter seletivo e discriminatório.

Os estudantes das escolas superiores assumiam sua participação política, neste período, através do apoio aos trabalhadores e da comunhão com os interesses das camadas médias urbanas e da burguesia industrial, contidos pelo aparelho estatal em proveito das oligarquias agrárias.

Esta contenção materializou-se por meio da Reforma Rocha Vaz (1925) que procurava impedir a entrada da política e de ideologias não oficiais no ensino superior estabelecendo processos de controle por meio da polícia acadêmica, que levava a um processo de julgamento sumário as transgressões às normas estabelecidas.

Em 1920 foi promulgado o Decreto nº 13.343 que determinava a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino superior no Brasil com o nome de Universidade. Sua estrutura consistia na aglutinação de diversas faculdades. Com a mesma estrutura seguiu-se em 1927 a abertura da Universidade de Minas Gerais. Foi então que o governo federal baixou normas regulamentando a instalação de universidades nos estados, que segundo o Decreto nº 5.616, de 1928, deveriam gozar de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática, contanto que os critérios de admissão dos estudantes seguissem os mesmos requisitos legais exigidos pelos estabelecimentos federais. Quanto à fiscalização das universidades, esta seria efetuada pelo Departamento Nacional de Ensino.

A única universidade que surgiu por um processo diferente das demais foi a Universidade do Rio Grande do Sul, que nasceu da diferenciação de uma única unidade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que reunia uma ampla diversidade de institutos e cursos. Foi nela que se fez, pela primeira vez no Brasil, pesquisa tecnológica dentro do ensino superior.

- *A Era Vargas (1930-1945)*

A Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas à presidência da República. Uma nova constituição foi redigida e outorgada, surgindo o Estado Novo, que instituiu um regime tipicamente autoritário.

O Estado passou a intervir mais intensamente na economia. Foram montadas no país indústrias de aço, petróleo e carvão. A colaboração das classes dominantes fortaleceu o regime estatal e possibilitou a acumulação de capital. A força de trabalho, no entanto, permanecia manipulada pelos controles políticos montados pelo Estado Novo.

O contexto político e econômico da era Vargas determinou o surgimento de duas políticas educacionais opostas, a liberal e a autoritária.

A política liberal defendia a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. Entretanto, na educação, o pensamento liberal tem duas versões: a elitista e a igualitarista, sendo a primeira contra a disseminação da educação das massas.

O liberalismo elitista de Fernando Azevedo foi largamente difundido na era Vargas. Em sua proposta, o ensino superior estaria intimamente articulado com o secundário, de modo que a universidade estendesse a cultura lá elaborada a todo o povo, através da formação de professores para o nível primário e secundário, e pela formação de profissionais para o exercício de cargos diversos.

A difusão dessas idéias culminou na criação da Escola de Sociologia e Política (1933) e da Universidade de São Paulo (1934).

Já a concepção liberal igualitarista teve Anísio Teixeira, como um de seus grandes defensores. Esta proposta defendia a gratuidade de todo o ensino oficial, inclusive o superior.

- *A República Populista (1945-1964)*

A partir da década de 50 houve uma acentuada aceleração na indústria, resultado do aumento do número de investimentos estrangeiros. Com isso, o Estado passou a intervir mais diretamente na economia.

A mulher ganhou espaço no mercado de trabalho, tanto no magistério, como na administração pública e demais profissões.

Houve um crescimento na demanda por educação escolar. Com isso o Estado passou a eliminar barreiras ao ingresso em cursos superiores, através da unificação dos

exames vestibulares e do barateamento das taxas cobradas pelas escolas públicas, até que o Estado passasse a financiá-las totalmente.

A República Populista promoveu ainda a fundação das primeiras cidades universitárias, aos moldes das universidades norte-americanas. A organização administrativo - pedagógica da universidade consistia num conjunto de institutos centrais e faculdades. Os institutos centrais forneciam ensino introdutório e complementar, enquanto os institutos eram compostos de departamentos que reuniam professores especializados em um mesmo campo do saber.

Nesse período os professores passaram a ser contratados de acordo com a legislação trabalhista. A cátedra deixou de ser entendida como um cargo, para se constituir em um grau universitário, como o doutorado e a livre-docência.

O poder distribuía-se nessa época com acentuada participação de estudantes e professores e foi da mobilização estudantil que nasceu uma proposta de reforma do ensino superior.

O projeto de reforma do ensino superior surgiu com a mobilização estudantil e também docente. Em 1938, foi criada, no Rio de Janeiro, no II Congresso Nacional dos Estudantes, a União Nacional dos Estudantes (UNE), ocasião em que foi aprovado um plano de sugestões para uma reforma educacional brasileira. Na pauta das discussões em relação à reforma universitária constavam reivindicações de caráter pedagógico-administrativo e político.

De 20 a 27 de maio de 1961 a UNE promoveu o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Salvador. Como pauta das discussões estava o exame vestibular, a administração da universidade, suas condições de funcionamento, o mercado de trabalho na realidade brasileira, o corpo docente e a função da universidade.

O II Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Curitiba, de 17 a 24 de março de 1962, deteve-se à análise da universidade dos pontos de vista estrutural, regional, cultural e político.

- *A Ditadura Militar (1964 – 1985)*

Período marcado pela aceleração da inflação e pela radicalização das posições políticas. O primeiro governo, de Castelo Branco concentrou-se na contenção

inflacionária e na institucionalização de um regime autoritário. Houve uma reorganização do sistema partidário, que passou a contar com dois partidos: a Arena (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que representava a oposição. Em 1967 foi aprovada a nova constituição, previamente preparada pelo governo.

Com a eleição do general Ernesto Geisel deu-se início um processo de abertura política que veio se consolidar no governo Figueiredo..

No fim de 1983 iniciou-se o movimento “Diretas Já” que reivindicava eleição direta para Presidente da República e marcou o início da Nova República.

Este período foi marcado pela repressão aos professores e administradores universitários, que perdiam seus cargos acusados de serem comunistas.

Houve a tentativa de se fazer um controle ideológico na universidade, que repercutiu na desorganização do movimento estudantil, através de uma implacável perseguição.

O ensino na universidade voltou-se para a produção prioritária de uma força de trabalho requisitada pelo capital monopolista, organizado nas formas estatal e privada multinacional, o que demonstrava uma orientação claramente econômica.

Embora o governo militar tentasse retroagir a demanda pelo ensino superior, este período foi marcado pelo avanço das camadas médias rumo à universidade, decorrente do aumento populacional, da industrialização, monopolização e redefinição do papel da mulher na sociedade.

- *A Nova República*

A morte de Tancredo Neves, primeiro civil eleito após 21 anos de ditadura gerou profunda comoção e frustração em todo o País, pela sua forte personalidade e credibilidade popular.

José Sarney, novo presidente, buscou adotar uma política externa flexível com vistas a reduzir os custos financeiros da dívida externa. A economia deu sinais de reativação, porém sem a diminuição dos índices inflacionários.

Em 1990 assumiu o governo Fernando Collor de Mello, que sofreu *impeachment*, após comprovadas denúncias de corrupção.

Itamar Franco, sucessor de Collor elaborou um plano de estabilização econômica, chamado “Plano Real”, criando para o país uma nova moeda.

A universidade brasileira apresentou ao final dos anos 80 taxa negativa de crescimento, efeito da grave crise político-econômica que atingiu o país.

Neste período foi instaurada pelo então presidente José Sarney a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior que tinha como objetivo estudar a situação do ensino superior e formular propostas. No diagnóstico realizado pela comissão constatou-se uma grave crise do ensino superior, tendo-se listado os seguintes problemas:

- Professores mal remunerados;
- Carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas;
- Deficiência na formação profissional dos alunos;
- Descontinuidade das pesquisas;
- Discriminação social no acesso às universidades;
- Sistemas antidemocráticos de administração e escolha dos quadros dirigentes;
- Crise financeira e pedagógica do ensino privado;
- Excesso de controles burocráticos nas universidades públicas;
- Pouca clareza na prevalência do sistema de mérito, na seleção e promoção de professores.

Constatou-se ainda que a universidade não estava se preparando adequadamente para os desafios das décadas seguintes, entre eles o fortalecimento da pesquisa científica, a formação polivalente de alto nível, a superação do formalismo vazio dos currículos, a adoção de novos conceitos e concepções de ensino, o estabelecimento do pluralismo de estruturas organizacionais, conteúdos curriculares e requisitos de cursos.

1.4 PERFIL DO ENSINO SUPERIOR NA ATUALIDADE

O panorama histórico apresentado no tópico anterior apresenta uma universidade que tem se modernizado de forma lenta, devido a um contexto social marcado pela instabilidade político-econômica.

Sucupira (1991) destaca que o ensino universitário além de ser fundamental para o desenvolvimento econômico e social, tornou-se uma das maiores, senão a maior aspiração humana em matéria de educação, no entanto a compreensão da universidade como um fator de ascensão social, promessa de melhores empregos e abertura de novos horizontes gerou uma busca desenfreada por este tipo de qualificação, o que acarretou uma massificação da universidade.

De acordo com Moreira (1997) em 1970 tinham-se 50 universidades, 70% das quais pertencentes às esferas governamentais e 532 federações e estabelecimentos isolados de ensino. Em 1980 houve um aumento de 30% no número de universidades, comparado à década anterior. As federações e estabelecimentos isolados aumentaram 53,6%, passando de 532 a 817, a maioria deles nas mãos do setor privado. Numa proporção direta o número de professores universitários aumentou entre as décadas de 70 e 80, de pouco mais de 50 000 docentes para 110 000, o que demonstra uma grande expansão no ensino superior.

Sucupira (1991) considera que o fenômeno de massificação ocorrido nas universidades além de afetar a qualidade de ensino gera problemas como a insuficiência de pessoal docente habilitado, classes excessivamente numerosas, caráter ilusório do trabalho em seminários e laboratórios e dificuldade em estabelecer uma relação pedagógica eficaz.

De acordo com Souza (1991) a crise de qualidade na educação está intimamente ligada ao processo de massificação, que caracteriza a expansão do ensino superior. Esta crise está relacionada com o tipo de professor atraído para a docência, com a pobreza do equipamento escolar, com a ausência de boas bibliotecas e laboratórios adequados, etc.

Os problemas gerados pela massificação, no entanto, não se resolvem apenas com a ampliação dos quadros universitários, aumento do quadro docente e multiplicação de instalações para acolher o maior número de estudantes. A massificação gera ainda uma heterogeneidade na composição social dos estudantes, o que coloca a universidade em uma situação contraditória: de um lado não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático; de outra parte, para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais, há de contribuir para a manutenção da alta cultura, que, por sua natureza, é o privilégio de alguns.

“É cada vez maior a participação das classes médias inferiores na universidade e cresce o percentual de alunos provenientes das camadas operárias. A universidade deve, portanto, atender a uma clientela que tem aspirações as mais diversas e apresenta um *background* sócio-cultural bastante diferenciado. Isto significa que uma instituição concebida outrora para educação de uma elite deve aprender hoje a receber e instruir as massas, sem renunciar contudo à sua missão de criação do saber.” (SUCUPIRA, 1991, p. 175)

A massificação, no entanto, é apenas um dos problemas enfrentados pelo ensino superior. Silva (2001) lista os principais problemas enfrentados pela universidade contemporânea, a saber: grandes diferenças regionais, pressão por número de vagas, contribuição para o desenvolvimento tecnológico e inovação, necessidade de expansão e atualização da pesquisa, elevação dos padrões de qualidade, custos elevados e conquista da autonomia didático-administrativa e financeira.

Souza (1991) lista as múltiplas e complexas tarefas a serem desempenhadas pela universidade nas sociedades modernas:

- Promover a pesquisa de novos conhecimentos;
- Formação geral e técnica dos quadros superiores do País, mediante o preparo de profissionais altamente qualificados nos diferentes campos do conhecimento;
- Atuar na comunidade em termos de serviço, através das atividades de extensão;
- Exercer uma tarefa educativa, promovendo a assimilação dos valores culturais de sua sociedade e desenvolvendo uma atitude racional e crítica diante dos problemas;
- Contribuir para a difusão e interpretação da cultura e para a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão de seu processo cultural.

As novas exigências impostas à universidade requerem que o professor universitário esteja preparado para atendê-las. Libâneo (1998) confirma esta necessidade ao afirmar “que o ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo

contemporâneo é uma questão moral, de competência e sobrevivência profissional.”
(p.50)

Zabalza (2004) reforça esta concepção ao destacar que a docência implica desafios e exigências, entre eles o fato de requerer conhecimentos específicos para seu exercício adequado, ou no mínimo, aquisição de conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente com vistas a melhorar sua qualidade.

CAPÍTULO II

O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O planejamento de ensino na educação superior tem características peculiares decorrentes da forma como as instituições de ensino superior estão organizadas. O conceito de planejamento, as concepções que se tem a seu respeito, as características que lhe são atribuídas e a forma como este planejamento se configura no ensino superior são os objetos de análise deste capítulo.

2.1 CONCEITO DE PLANEJAMENTO

O planejamento é uma atividade comum não apenas à ação docente. Refere-se de modo generalizado à previsão das nossas ações, com vistas a alcançar os objetivos que desejamos.

Turra (1984) concorda com esta afirmativa ao declarar que o planejamento é um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de certo resultado desejado. Neste sentido o planejamento pode ser definido como um “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos.” (p.13)

Klosouski (2007) declara que o planejamento acompanha a história do homem, pois sempre houve o desejo de transformar aspirações em realidade objetiva e defende que aquele que não planeja corre o risco de realizar as coisas de forma mecânica, alienada e sem um sentido definido.

Ainda de acordo com Klosouski (2007) o planejamento é um processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão. Na realidade educacional é um ato político-pedagógico que explicita a intenção e os objetivos que se deseja atingir.

Segundo Turra, o planejamento se impõe como um recurso de organização e é o fundamento de toda ação educacional, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como os meios necessários para alcançá-los e representa:

- Previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente;

- Previsão das situações específicas do professor com a classe;
- Processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.

O planejamento envolve, portanto, questões relativas ao que vamos fazer, como vamos fazer e se o que fizemos atingiu o objetivo a que nos propomos anteriormente.

Vieira (2001) se refere ao planejamento como uma tarefa complexa, pois depende dos referenciais simbólicos dos atores sociais envolvidos. Negar esta afirmativa seria desconhecer o caráter ideológico do planejamento.

Libâneo (1994) reforça esta concepção ideológica do planejamento ao referir-se a ele como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente que articula a atividade docente e a problemática social.

“... o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Somente esta afirmação justifica por excelência a importância do planejamento, mas esta atividade, que deveria ser comum a qualquer processo educativo, ainda é considerada por muitos profissionais da área como burocrática, enfadonha e desnecessária, especialmente os que desconhecem importância e a finalidade deste processo: tornar a ação educativa mais eficaz.

Libâneo (1994) reforça a importância do planejamento ao destacar sua íntima relação com as situações didáticas concretas.

“A ação de planejar [...] não se reduz ao simples preenchimento de um formulário para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).”(LIBÂNEO, 1994, p. 222).

O planejamento deve estar de acordo com os objetivos que se deseja atingir. Se em sua concepção de sociedade, o professor acredita na emancipação do homem e em sua capacidade de modificar o existente, deve incluir em seus planos de ensino atividades que possibilitem aos alunos agirem de forma crítica e participativa ante a sociedade.

“Quando estabelecemos objetivos específicos da matéria, a cada objetivo devem corresponder conteúdos e métodos compatíveis. Se queremos conseguir dos alunos autonomia de pensamento, capacidade de raciocínio, devemos programar tarefas onde os alunos possam desenvolver efetivamente, ativamente, esses propósitos.” (LIBÂNEO, 1992, p. 224).

Vasconcellos (1995) defende que o planejamento serve para transformar o trabalho do professor, a relação com os alunos, sua pessoa, a instituição em que leciona, sua comunidade e a sociedade.

Segunda Turra (1984) o professor que deseja realizar uma boa atuação docente deve participar, elaborar e organizar planos que atendam aos diferentes níveis de seus alunos. Pelo envolvimento no processo de ensino-aprendizagem ele deve estimular a participação do aluno para que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades.

2.2 COMO SE CONFIGURA O PLANEJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

Espera-se que o planejamento represente para o professor uma oportunidade de refletir sobre sua prática, de encontrar alternativas para atingir aquele aluno que precisa progredir, de redirecionar ações infrutíferas, entre tantas outras possibilidades. No entanto, a prática de planejamento realizada no ensino superior nos apresenta um distanciamento entre a concepção que se deveria ter em relação a esta ação educativa e a forma como ela é compreendida por grande parte dos educadores.

Embora muitos professores possuam uma vasta experiência e amplo conhecimento em suas áreas de atuação, em alguns deles predomina o despreparo e o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino do qual passam a integrar quando se tornam docentes do ensino superior.

Neste contexto o planejamento de ensino é muitas vezes deixado em segundo plano, pela necessidade imposta a muitos docentes de construírem sua identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais.

Pimenta (2002) expõe que na universidade as exigências são muito mais rígidas em relação à pesquisa, sendo esta, objeto de preocupação e controle institucional. O ensino, por sua vez, é deixado em segundo plano e muitos docentes não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento.

Aliado a isso existe o fato de que muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico, de acordo com a especialidade da sua formação, do que como docentes universitários. Este comportamento se justifica, como nos explica Zabalza (2004) pela preparação destes profissionais, sempre orientada para o domínio científico e para o exercício das atividades profissionais relacionadas a ele. Desta forma, é difícil construir uma identidade profissional vinculada à docência, o que seria imprescindível, uma vez que a docência requer uma preparação específica para o seu exercício.

“A docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.”
(ZABALZA, 2004, p. 108)

Outro entrave para a realização do planejamento está relacionado à departamentalização, comum em muitas faculdades e universidades. Neste modelo de organização muitos docentes recebem a responsabilidade de ministrar disciplinas já estabelecidas pela instituição. Desta forma o docente não participa do processo de definição curricular, e em alguns casos extremos, nem mesmo da elaboração de sua ementa. A universidade fragmentada em departamentos não permite o planejamento coletivo e é de forma individual que os profissionais são responsabilizados pela docência exercida.

“Como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização que

lhe é próprio, resolvendo à sua maneira o compromisso formativo que lhe é atribuído.” (ZABALZA, 2004, p. 121)

Buarque (1999) compartilha desta concepção quando diz que os docentes universitários tem se tornado prisioneiros dos departamentos e que este modelo de organização da universidade dificulta os grandes saltos que se esperam do conhecimento. Estes “grandes saltos, em geral, vêm de atividades de indivíduos multidisciplinares e não de indivíduos unid departamentais.” (p. 56)

Zabalza (2004) destaca também que existe um acúmulo de atribuições ao docente universitário: o ensino, a pesquisa e a administração. Novas funções agregam-se a estas, tornando cada vez mais complexo seu exercício profissional e reduzindo consideravelmente o tempo destinado ao planejamento.

Não se pode deixar de comentar a importância da satisfação pessoal na carreira docente, que entre outras variáveis, envolve a remuneração. Acreditar que os professores universitários formam um grupo vocacional para o qual conta mais o reconhecimento e prestígio social que a remuneração ou condições de trabalho, é como nos coloca Zabalza (2004) uma ingenuidade.

Souza (1991) defende que “o professor universitário como qualquer trabalhador brasileiro aguarda apenas que se lhe dê condição digna de trabalho e remuneração para retornar à normalidade do exercício de sua profissão, com dedicação e produtividade”. (p 127)

Além da remuneração insuficiente, muitos docentes são submetidos a péssimas condições de trabalho. Enquanto não houver uma remuneração condigna e condições de trabalho adequadas, o planejamento de ensino sofrerá prejuízos em sua realização.

CAPÍTULO III

A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES NO USO DO PLANEJAMENTO

A forma como o docente constrói sua identidade profissional, a concepção que ele possui acerca do planejamento, assim como as condições de trabalho a que ele é submetido são fatores que interferem na realização do planejamento. Aliado a isso existem questões relativas à sua formação, à responsabilidade e ética que ele dedica à sua atividade profissional e às competências necessárias ao exercício de sua função.

A forma como os executores do planejamento no ensino superior têm sido formados e as implicações desta formação em seu exercício profissional será o objeto de análise neste capítulo.

3.1 A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR

De acordo com Libâneo (1994) a formação do profissional docente é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir de forma competente o processo de ensino.

Esta formação é realizada nos cursos de Habilitação ao Magistério a nível de 2º grau e superior e envolve a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se; a formação pedagógica, que abrange os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia e a formação técnico - prática, que visa a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Ao docente de ensino superior, é exigida, de modo geral, uma alta qualificação. Além do diploma de graduação afim com a área de conhecimento em que vai atuar, é necessário, como nos explica Souza (1991) portar títulos complementares, a saber: Doutorado, obtido em curso de pós-graduação credenciado e com duração mínima de um ano; Mestrado, obtido em curso de pós-graduação igualmente credenciado e com a duração mínima de um ano e Especialização, obtido em curso dessa natureza, com, no mínimo, 360 horas de duração. Além disso, é importante que se tenha publicações,

experiência profissional docente, pesquisas de reconhecido valor científico, participação intensa em congressos e demais eventos científicos.

No entanto a rápida expansão do ensino superior acarretou em uma improvisação no credenciamento de docentes universitários às instituições. Souza (1991) destaca que apesar da exigência de titulação complementar, predomina ainda, a presença de professores apenas graduados, a exercerem a docência. O problema se agrava pelo fato de que os baixos salários não estimulam o desejo pelo magistério e as exigências do doutorado e mestrado, são de tal ordem, que apenas uma irrisória minoria se dispõe a satisfazê-las.

Além do problema relativo à titulação acadêmica e baixa remuneração da profissão docente, existe a questão do regime de trabalho. Especialmente os professores da rede privada, estão sujeitos a um regime horista, com remunerações que os impedem de dedicar-se exclusivamente ao magistério e de qualificarem-se profissionalmente.

“A menos que ministre cinquenta ou sessenta aulas semanais, geralmente se dividindo entre diversas instituições, nenhum docente consegue viver apenas de seu trabalho como professor. Lecionar vira bico, complemento salarial, que a qualquer momento pode ser desprezado. Pode-se imaginar a instabilidade que tal fato gera para o processo de ensino, sem contar o desestímulo e a exaustão em que vivem os professores, que dependem apenas das aulas que dão para compor a sua receita mensal.” (SOUZA, 1991, p. 128)

Souza (1991) defende que todo docente de ensino superior, seja de universidade ou instituto isolado, deveria ter um regime de tempo integral e ganhar um salário suficiente, de modo que não houvesse necessidade de desdobrar-se na dedicação de outros afazeres, além do magistério.

Libâneo (1998) destaca que os cursos de formação docente não têm acompanhado as mudanças e novas exigências do mundo contemporâneo e defende a necessidade urgente de se resgatar a profissionalidade do professor, de redefinir as características da profissão e de fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e melhores condições de trabalho.

3.2 A DIMENSÃO ÉTICA DA PROFISSÃO DOCENTE

Muitas das deficiências que ocorrem na realização do planejamento e demais funções exercidas pelo docente universitário não são ocasionadas, como nos explica Zabalza (2004), por falta e conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por consequência de um descaso no compromisso e responsabilidade profissional.

Libâneo (1998) alerta que paira sobre os educadores as ameaças de um relativismo ético que pode comprometer o papel educativo do ensino. Zabalza (2004) compartilha desta concepção ao destacar que é inconveniente transferir a ética para o campo particular, e defende a necessidade da construção de uma base comum e pública de referências éticas que marquem os limites do institucionalmente aceitável no âmbito da docência universitária.

Não basta, no entanto, apresentar um comportamento ético. Ao docente, talvez como a nenhum outro profissional, cabe difundi-lo. “Quanto mais poder ou capacidade de influência tem uma pessoa sobre outras, mais importante sua atuação torna-se a fim de que seja vista como sujeita a compromissos éticos.” (ZABALZA, 2004, p. 129)

A ação docente não está circunscrita apenas à apresentação dos conteúdos da disciplina. A postura do professor, sua forma de se relacionar com o curso, com a docência e com os estudantes, seus valores, interesses e gostos também são elementos formadores.

Tardif (2002) esclarece que o exercício da docência é, em boa parte, determinado por aquilo que o professor é enquanto pessoa, pela forma como pensa, age, seus valores, sua vivência e sua personalidade.

A formação de atitudes e valores perpassa as atividades de ensino e se o docente negligencia o seu papel de formar o indivíduo integralmente, abre-se espaço para a difusão dos valores dominantes no âmbito social.

Libâneo (1994) defende que é responsabilidade do professor preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política e que esta é uma tarefa fundamentalmente social,

porque contribui para a formação cultural e científica do povo, indispensável para que se alcance conquistas democráticas.

“... constitui-se um desafio aos educadores prepararem-se para ajudar os alunos nos problemas morais, tais como a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e auto-realização.”
(LIBÂNEO, 1998, p. 48)

3.3 AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

O adjetivo competente é utilizado para se referir a alguém qualificado para desempenhar alguma atividade ou função. Neste sentido o conceito de competência pode ser pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, um conjunto de capacidades humanas que justificam um alto desempenho na execução de uma tarefa.

Segundo Le Boterf (1995) competência é um saber agir responsável, que é reconhecido pelos outros. Implica mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

No exercício da docência a competência se materializa através da necessidade imposta aos docentes de estarem adequados às exigências do mundo moderno.

Libâneo (1998) destaca que o mundo moderno, também denominado pós-industrial ou pós-mercantil está marcado pelos avanços da comunicação e da informática, além de outras transformações tecnológicas e científicas. Estes avanços interferem nas diversas esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando as instituições de ensino superior e o exercício profissional da docência.

Para adequar-se às características da contemporaneidade é necessário que o docente adquira sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de comunicação.

Libâneo (1998) lista dez competências necessárias ao docente na atualidade:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.

O ensino já não pode mais ser entendido como mera transmissão de conhecimentos, nem a aprendizagem como um acúmulo de informações.

É necessário que o professor, ao mediar a relação do aluno com os conteúdos próprios de sua disciplina, considere os conhecimentos e experiências que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades, interesses, procedimentos de pensar e modos de trabalhar.

Para isso é necessário que professor questione, dialogue, escute os alunos, ensine-os a argumentar, abra espaço para que expressem seus pensamentos, sentimentos e desejos, de modo que tragam para a sala de aula a realidade vivida.

2. Modificar a idéia de uma instituição de ensino e de uma prática pluridisciplinares para uma instituição de ensino e uma prática interdisciplinares.

A pluridisciplinaridade pode ser observada através da departamentalização do ensino, comum na maioria das instituições de ensino superior. As disciplinas do currículo são justapostas e isoladas entre si, geralmente sem integração entre os domínios do conhecimento.

O vício principal do currículo por disciplinas é reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, sem considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática cotidiana. (LIBÂNEO, 1998, p. 32)

Já a interdisciplinaridade permite a interação entre duas ou mais disciplinas, superando a fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos.

A interdisciplinaridade implica uma troca entre especialistas de vários campos do saber, tendo em vista uma compreensão mais ampla da realidade. Ela elimina as barreiras entre as disciplinas e também entre as pessoas ao permitir que os profissionais

troquem experiências entre si, reconheçam a limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, construindo o conhecimento coletivamente.

3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.

Enquanto alguns alunos desenvolvem, por si próprios procedimentos alternativos de aprendizagem, outros têm dificuldade de usar os conceitos, organizar ou reestruturar o pensamento, interpretar textos e adquirir métodos próprios de trabalho.

Estudos demonstram que os estudantes que aprenderam a aprender obtêm melhores resultados, portanto é importante que o educador proveja seus alunos de meios para auto-construção do conhecimento.

4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos de forma crítico-reflexiva.

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, deve criar modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para atuar nela.

Quando o professor ensina um tema, uma matéria, ele deveria perguntar a si próprio e aos alunos: como os homens e mulheres, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem, esse tema de estudo? Qual é a sua importância para atender às necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas? O que este tema tem a ver com as contradições sociais, com as desigualdades sociais, com a dinâmica das relações entre grupos e classes sociais? (LIBÂNEO, 1998, p. 38)

5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.

Toda prática educativa intencional envolve capacidades comunicativas.

A concorrência que o professor se obriga com outros meios de comunicação exige que ele busque meios mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos e demonstrar processos.

Para isso é imprescindível que se tenha um bom domínio da linguagem, que se cuide da postura corporal, do controle da voz, do conhecimento e uso dos meios de comunicação na sala de aula.

6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula.

O professor e o livro já não são as únicas fontes de conhecimento. Eles dividem com os demais meios de comunicação o papel de difusores da informação.

Os meios de comunicação social, no entanto, não podem ser vistos como meros recursos didáticos. Eles fazem parte de um conjunto de mediações culturais que caracterizam o ensino e apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas conjugadas: como conteúdo escolar integrante de várias disciplinas do currículo, como competências e atitudes profissionais dos professores e como meios tecnológicos de comunicação humana.

7. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da instituição de ensino e da sala de aula.

Não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Os resultados acadêmicos dos alunos sofrem influência de sua origem social, sua situação pessoal e familiar e da sua relação com os professores.

Atender à diversidade cultural significa promover a igualdade de condições e oportunidades de escolarização para todos.

8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.

O exercício da docência implica, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas

situações, tanto do trabalho quanto sociais, culturais e éticas.
(LIBÂNEO, 1998, p. 43)

9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.

Não se pode desconsiderar que a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos e emoções, ligadas às relações familiares, ambientes frequentados pelos alunos e situações que vivenciam.

Conhecer e compreender as motivações, interesses e necessidades de alunos diferentes entre si é imprescindível para que se possa proporcionar uma aprendizagem significativa.

10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Às instituições de ensino superior e não somente às escolas cabe a difícil missão de ensinar valores.

O primeiro desses valores é a solidariedade, que significa estar ao lado dos excluídos e combater os efeitos da desigualdade social por meio de medidas concretas em favor dos menos favorecidos.

Outro valor a ser ensinado é a idéia de liberdade do sujeito, ou seja, o direito do indivíduo de viver e ser reconhecido como sujeito capaz de fazer opções e respeitar as dos outros.

Por fim é necessário criar a diversidade, no sentido de reconhecer em cada indivíduo a presença simultânea do universal e do particular.

CONCLUSÃO

Não se pode falar em Planejamento de Ensino de forma isolada, sem considerar as características próprias das instituições em que ele é realizado. Estas instituições, por sua vez, configuram-se de acordo com a localidade em que estão inseridas.

O processo de massificação ocorrido nas universidades e sua organização em departamentos estão entre os fatores que explicam o fato do planejamento ainda não acontecer, de forma a atender as necessidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A formação dos docentes também é determinante na execução do planejamento. Considerem-se ainda as condições de trabalho oferecidas a estes profissionais no âmbito das universidades e demais instituições de ensino superior. A identificação com a profissão, a responsabilidade e ética empregados na atividade profissional docente são variáveis para que o planejamento seja realizado com maior ou menor contento.

O valor atribuído à educação pela comunidade acadêmica, em todas as suas instâncias: docentes, discentes, gestores e sociedade, interfere na forma como o planejamento é realizado.

Conclui-se, portanto, que se a educação é compreendida como um elemento transformador e emancipador da sociedade, certamente a atenção dada à organização do ensino, entenda-se ao planejamento, em todas as suas etapas de execução, será satisfatória.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, José Ernani de Aragão. *A evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada in Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BUARQUE, Cristovam. *A Universidade está abandonada*. Revista Adusp, Jun/1999. (p. 56 -59)
- KLOSOWSKI, Simone Scorsim. *Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem*. Unicentro – Revista eletrônica *Lato sensu*.
- LE BOTERF, G. *De La competence – essai sur un attacteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez, 1998.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição in Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência do Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Alberto Carvalho da. *Alguns problemas do nosso ensino superior*. Estudos avançados, Vol. 15(42), 2001.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- SUCUPIRA, Newton. *A condição atual da universidade in Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TURRA, C.M.G. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1984.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Política e Planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.