



Francisco Renato Lima



Universidade Federal do Piauí (UFPI)

fcorenatolima@hotmail.com

Jovina da Silva



Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA)

profjov@hotmail.com

PLANEJAMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ATO DIALÓGICO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

RESUMO

Este estudo trata acerca do planejamento de ensino e aprendizagem na educação superior, com enfoque no ato dialógico da teoria com a prática docente. Parte-se de uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, com o objetivo de analisar o processo de planejamento do ensino e da aprendizagem na educação superior no contexto da sociedade contemporânea. Apóia-se nas formulações teóricas de Anastasiou; Alves (2009), Freire (200; 2010), Gandin (2001), Gil (2012), Libâneo (1985; 1993; 2003; 2013), Luckesi (2011), Masetto (1998; 2003), Pimenta (1998), Tardif (2002), entre outros. Os resultados mostram que o planejamento representa um mecanismo de orientação da prática docente, trazendo segurança para a operacionalização das atividades necessárias à construção de uma aprendizagem significativa, em que os sujeitos da aprendizagem – professores e alunos – constroem e reconstróem conhecimentos, a partir da identificação de suas fragilidades e do investimento nas potencialidades que nutrem o processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, sugere-se então, o investimento nesse recurso, como mecanismo inclusive, de demonstração de compromisso e respeito com a prática docente, contribuindo para uma educação pautada na emancipação, na criticidade e na esperança de que a educação seja um espaço de democracia e igualdade de oportunidades de direitos sociais.

Palavras-chave: Educação Superior. Planejamento. Prática Docente. Planos de ensino e aprendizagem.

PLANNING IN HIGHER EDUCATION: A DIALOGICAL ACT OF JOINT BETWEEN THEORY AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This study deals with the planning of teaching and learning in higher education, focusing on the dialogical act of theory with teaching practice. It starts from a qualitative and bibliographical approach, aiming to analyze the planning process of teaching and learning in higher education in the context of contemporary society. It relies on Anastasiou's theoretical formulations; Alves (2009), Freire (200; 2010), Gandin (2001), Gil (2012), Libâneo (1985; 1993; 2003; 2013), Luckesi (2011), Masetto (1998; 2003), Pimenta (1998), Tardif (2002), among others. The results show that the planning represents a mechanism of orientation of the teaching practice, bringing security for the operationalization of the activities necessary for the construction of a meaningful learning, in which the learning subjects - teachers and students - build and reconstruct knowledge, from the identification of weaknesses and investment in the potentialities that nourish the teaching and learning process. Therefore, it is suggested to invest in this resource, as a mechanism to demonstrate commitment and respect for teaching practice, contributing to an education based on emancipation, criticism and the hope that education is a space for democracy and equal opportunities for social rights.

Keywords: Higher education. Planning. Teaching Practice. Teaching and learning plans.

Submetido em: 27/09/2018

Aceito em: 17/04/2019

Publicado em: 23/12/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p36-55>



I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Deus quer, o homem *sonha*, a obra nasce.

(FERNANDO PESSOA, 1934, p. 51)¹

O clássico pensamento acima, do poeta escritor Fernando Pessoa é hoje facilmente traduzido e encontrado em diferentes veículos comunicativos, como no discurso do senso comum, popular e livre das mídias: 'O homem *sonha*, Deus realiza'; ou mesmo, na literatura educacional: "O homem sempre *sonhou*, pensou e imaginou algo na sua vida", pelas palavras de Mengolla; San'tAnna (2001, p. 15)². Enfim, seja qual for a esfera de onde ecoe essa mensagem, seu principal ensinamento é o de que, todo sucesso em uma atividade humana, pressupõe antes, um planejamento, que, nesses discursos, é chamado de 'sonho', demonstrando sobremaneira, segundo Mengolla; Santana (2001, p. 15) que "o planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade".

No contexto educacional, essa atividade humana é o próprio processo de ensino e aprendizagem, que, sustentado pela aproximação entre docentes e discentes, pressupõe uma intencionalidade. No âmbito do Ensino Superior, o planejamento requer uma articulação entre a teoria e a prática docente, como pressuposto para que o processo de ensino e aprendizagem constitua-se um ato democrático de construção coletiva e colaborativa do conhecimento escolarizado. Nessa compreensão, planejar torna-se um desafio, por ser uma atividade dinâmica e criativa, tendo em vista, a possibilidade de mobilização de saberes, respeito às potencialidades dos alunos, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, atitudes/valores, a partir do contexto sociocultural.

Ao realizar-se desse modo, o planejamento da atividade docente na educação superior, constitui-se como elemento orientador do trabalho pedagógico, perpassando por diversas ações e etapas no processo educativo, desde o diagnóstico à execução das intenções previstas. Nesse percurso, é preciso ter um controle e saber lidar, de forma crítica e construtiva, com as diversas tensões cotidianas no contexto do exercício da docência, as quais desafiam os professores à ressignificação da prática.

Pensar acerca do planejamento de ensino e da aprendizagem na educação superior exige clareza nas concepções de educação, ensino, aprendizagem e prática pedagógica, de forma que se adotem referenciais necessários a uma prática docente ativa, balizada pelos princípios das dimensões técnica, política, ética e estética. Com isso, tem-se o planejamento como um ato pedagógico, que se caracteriza

¹ Fernando Pessoa (1888 - 1935) é considerado o mais universal poeta português. Figura marcante na história moderna da Língua Portuguesa, além de poeta e escritor, exerceu outras funções no meio artístico cultural de sua época: filósofo, dramaturgo, ensaísta, tradutor, editor, astrólogo, inventor, empresário, publicitário, jornalista, correspondente comercial, crítico literário, crítico político e comentarista político português.

O texto da epígrafe é o primeiro verso do poema: "O infante" publicado em: PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934.

² Os grifos (negrito e itálico) das três palavras '*sonha/sonhou*', na epígrafe e primeiro parágrafo, são nossos.

ainda, como um espaço de questionamentos sobre o instrucionismo acadêmico e a desigualdade social que gera indivíduos acomodados, como se essa realidade fosse natural e não pudesse ser transformada.

Em revelia a essa postura vertical e cristalizada, o ato de planejar, objeto de análise deste estudo, pressupõe reflexão, definição dos elementos didático-pedagógicos, organização, sistematização, previsão, decisão, tendo em vista, a garantia de resultados eficientes, eficazes e efetivos, de forma ampla ou específica, imediata ou a longo prazo.

No Ensino Superior, o planejamento é um ato político-pedagógico, fundamentado nas diretrizes nacionais, que funcionam como orientações para construção dos documentos norteadores das ações das Instituições de Ensino Superior (IES), tais como: Projeto Político Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), entre outros, conforme o objetivo e a missão estabelecidos pelas IES.

A orientação trazida nesses documentos se dá em uma dimensão mais ampla e deles se extrai a filosofia pedagógica que sustenta a organização do planejamento e planos de ensino. As finalidades pedagógicas desse processo são traduzidas nos programas/planos de ensino, organizados em atendimento às matrizes curriculares de cada curso, por exemplo, o programa de disciplina (bimestral), unidade (mensal) e aula (diário).

Diante desse entendimento, o objetivo deste estudo é analisar o planejamento de ensino e aprendizagem na educação superior, considerando esse ato como dialógico e articulador da teoria com a prática docente. A aproximação desse objetivo parte de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, respaldando-se nas leituras de Anastasiou; Alves (2009), Freire (200; 2010), Gandin (2001), Gil (2012), Libâneo (1985; 1993; 2003; 2013), Luckesi (2011), Masetto (1998; 2003), Pimenta (1998), Tardif (2002), entre outros, que ajudam a alinhar os pontos da tessitura textual, a seguir: a) o Ensino Superior e sua dinâmica de organização pedagógica do processo de ensino e aprendizagem; b) a relevância do planejamento de ensino e aprendizagem no Ensino Superior; c) o papel dos planos de ensino, como etapas de organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior; e d) por fim, as considerações finais, que retomam e reafirmam um ponto de vista sobre a questão.

2 ENSINO SUPERIOR E A DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender. O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender. A metodologia de ensino, na verdade, não são as técnicas de ensino, o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. Metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina (LIBÂNEO, 2003, p. 08).

O reconhecimento e a valorização da educação superior de modo sistemático e formalmente instituído, como ocorrem hoje, foram anunciados ainda em 1948, com a inclusão na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, que no artigo 26º assegura que toda pessoa tem direito à instrução, de forma gratuita, pelo menos nos graus elementares obrigatórios e fundamentais. Esse dispositivo trata dos direitos em relação à instrução técnico-profissional como acessível a todos, bem como, a instrução superior baseada no mérito, princípios que legitimam a oportunidade de uma aprendizagem acadêmica.

Embora exista esse respaldo legal, na prática, historicamente, houve um cenário de contradições entre Ensino Superior de visão mecanicista e a expectativa de um ensino permeado pela visão política e ética. Ainda hoje, esse aspecto constitui um desafio a ser superado, tendo em vista, a necessidade de construir uma sociedade mais justa na garantia dos direitos cidadãos, igualdade de oportunidades, desconstruindo barreiras que agravam a desigualdade no acesso e na permanência das classes menos favorecidas economicamente a níveis mais avançados em termos de formação acadêmica, como a superior.

Portanto, a esperança de um Ensino Superior que promova tais acessos, depende sobremaneira, da dinâmica de organização pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. É essa dinâmica, funcional e alicerçada em princípios de uma aprendizagem construtiva e dialógica, que viabilizará a produção de conhecimentos e formação de profissionais críticos e transformadores da realidade social, capazes de enfrentar os dilemas, respeitar a equidade, fazer uso da imparcialidade e da alteridade, como princípios que reconhecem o direito individual e coletivo e juntos, convergem, para a construção da dignidade da pessoa humana.

Tratando a questão por esse viés, pensa-se em uma prática pedagógica transformadora, que, por meio da reflexão crítica sobre a realidade social, intermedia ações e constrói encaminhamentos para o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais. Conforme Sacristan (1999, p. 74), “a prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico”. Dessa maneira, atribui-se à prática pedagógica, o caráter da multidimensionalidade e do engajamento com a consciência crítica e transformadora. Segundo Tardif (2002, p. 53):

[...] nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Em vista disso, aproximando então o olhar sobre essa prática, no âmbito do Ensino Superior, reconhece-se que um dos grandes desafios pedagógicos nesse nível de ensino é, talvez, responder as demandas de uma sociedade globalizada, que exige das IES adequação às mudanças e transformações

determinadas pelos avanços do conhecimento, da ciência e da tecnologia, aliando tudo isso à formação profissional pretendida. Para Masetto (2003, p. 14):

[...] as carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhes são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação.

Em razão disso, a organização do trabalho docente no Ensino Superior exige uma atividade constante de planejamento, (re) avaliação e acompanhamento de ações e estratégias de ensino e aprendizagem, implicando a adoção de novos hábitos, costumes, valores, enfim, uma redefinição da cultura organizacional das instituições. Diante desse cenário, diz Zabalza (2004, p. 31):

[...] é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários.

O alerta feito pelo autor remete à necessidade de construir novas dinâmicas de funcionamento desse segmento de ensino, por meio da identificação e compreensão integral e sistêmica de suas fragilidades, transformando-as em potencialidades. Essa ação implica a adoção de um olhar multidimensional sobre a formação e as competências pedagógicas exigidas do professor universitário, como trata Masetto (2003), considerando esse sujeito como a ponte para a formação de pessoas competentes, do ponto de vista técnico e humano, capazes de fazer a reconstrução de conhecimentos da realidade social na qual estão inseridos. Tendo em vista essa expectativa, Lima; Silva (2016, p. 31) afirmam:

[...] a universidade não deve ser o lugar de respostas, mas o espaço de encontro de culturas, em que a partir deste envolvimento, sejam formuladas perguntas, que deverão ser levadas a cabo de uma discussão maior, envolvendo todas as esferas sociais. A produção, sistematização e socialização (ensino, pesquisa e extensão) do conhecimento só acontecerão mediante a adoção de um conceito de universidade, como espaço de pertencimento, libertação das amarras da ignorância e valorização da liberdade de pensamento autônomo e criativo, o que contribui para minimizar as mazelas da sociedade.

Consolidar todas essas mudanças nesse terreno complexo implica, portanto, a adoção de princípios de uma aprendizagem democrática, flexível e dinâmica, construída pela coletividade, tendo como foco, a reflexão sobre as ações já realizadas e as previstas. Dessa maneira, estabelece-se um contínuo ininterrupto entre o pensado, o regido, o vivido e o desejado, a fim de que se materialize em resultados qualitativos para o processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, cabe então, a seguir, aprofundar a discussão, de modo específico, sobre o planejamento de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

3 PLANEJAMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Ao voltarmos à atenção para o planejamento da ação docente não desconsideramos, de modo algum, a necessidade de o professor conhecer e articular seu trabalho ao planejamento escolar e educacional, outros dois níveis de organização da prática educativa (FARIAS *et al.*, 2011, p. 103).

Estudiosos, como Anastasiou; Alves (2009), Cunha (2004), Freire (2000), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1998), Pimenta; Anastasiou (2002), Masetto (1998; 2003), Tardif (2002), entre outros, discutem acerca das competências didático-pedagógicas necessárias à docência no Ensino Superior, dentre elas: o domínio de conhecimentos a serem apropriados; a articulação dos objetivos de ensino e aprendizagem aos componentes da matriz curricular; as metodologias de ensino e aprendizagem, capazes de desenvolver as habilidades; a linguagem adequada, contemplando a teoria e prática; a escolha e definição de recursos didático-pedagógicos, facilitadores da ação didática; bem como, um processo avaliativo com instrumentos e critérios claros e processuais.

Nessa perspectiva, um planejamento eficaz se fundamenta em uma visão crítica acerca da prática docente, ultrapassando uma visão ingênua/senso comum e alcançando intervenções conscientes, o que pressupõe uma formação permanente e continuada do professor, no entrelace entre teoria e prática. Entende-se que uma isolada da outra, aliena o profissional. Teorias sozinhas são ideias inócuas e prática sem teoria é ativismo sem fundamentos, já ensinou Freire (2010). Acerca dessa compreensão, Entwistle (1976, p. 139) afirma que:

[...] não devemos apenas estudar regras, teorias e princípios, mas também como interpretá-los e aplicá-los de forma adequada, ou seja, o que se requer de quem exerce uma profissão é uma certa iniciativa para descobrir a pertinência da teoria a respeito de sua própria prática. A função da teoria é apelar para o julgamento e não para a obediência cega.

A educação constitui um processo de formação integral do homem. Desse modo, teoria e prática são faces da mesma moeda e o planejamento uma ferramenta propulsora desse encadeamento. Isso implica considerar, conforme o entendimento de Libâneo (1985, p. 31), que “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato de educar implica atividade de interação entre os seres sociais, tanto no nível intrapessoal como no nível da influência do meio”.

Ampliando a discussão, Rué (2009) enfoca a autorregulação, entendida como uma chave no desenvolvimento de aprender com autonomia. Esse processo exige um sujeito atento à intencionalidade de sua ação e o questionamento a respeito de seu saber e agir ou saber/fazer. Portanto, o sucesso em qualquer ação educativa só ocorrerá mediante um bom planejamento, ou seja, uma previsão dos atos.

Especialmente no Ensino Superior, por sua dinâmica organizacional e funcional, planejar pressupõe ação e reflexão criteriosas, dinâmicas e contínuas. Trata-se de uma atividade permanente, um processo

que tem a avaliação como elemento norteador, tendo em vista sua ressignificação. Como diz Farias *et. al.* (2011, p. 111): “é um ato decisório, portanto, político, pois exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas”.

Nessa perspectiva, o planejamento é um ato de estudo, o que implica em tomada de decisão, de forma curiosa e processual acerca de um problema, que após ser diagnosticado e analisado todas as possibilidades de resolução e alternativas viáveis. Constitui-se uma necessidade pedagógica em toda IES, tendo em vista que, cada vez mais, aumenta a complexidade da aquisição de habilidades e conhecimentos necessários à prática educativa nesse nível de ensino, exigindo que o planejamento seja contínuo e processual, subdividido nas seguintes etapas:

- diagnóstico da realidade (conhecimento do interesse dos alunos, necessidade exigida pela formação e contexto sócio-político e econômico);
- definição dos objetivos a serem alcançados (por cada disciplina);
- seleção e organização dos conteúdos (necessários ao desenvolvimento das habilidades e alcance dos objetivos);
- previsão das habilidades a serem adquiridas pelos alunos (cognitivas, procedimentais e atitudinais);
- escolha das estratégias metodológicas (atividades do professor e do aluno);
- definição dos recursos didático-pedagógicos (recursos adequados à exploração do conteúdo, desenvolvimento de habilidades e alcance dos objetivos);
- previsão do processo avaliativo (atividades de constatação se os objetivos foram alcançados e se as habilidades foram desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem).

Nessa dimensão processual e colaborativa, a construção do planejamento de ensino e aprendizagem exige uma articulação com o planejamento curricular. Portanto, ao professor compete uma reflexão sistemática, crítica e ética, desde a definição dos objetivos a serem alcançados, até o replanejamento, a partir da necessidade de mudanças e atualizações, tendo em vista, o retorno à aprendizagem dos alunos.

O planejamento não é uma atividade isolada e nem meramente técnica. É um ato político e ético, que faz parte da educação que, segundo Freire; Shor (1986, p. 146): “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”, capaz de formar de sujeitos críticos e emancipados intelectualmente, que assumem uma postura transformadora e reinterpretativista da realidade social.

Os benefícios do planejamento na prática pedagógica podem ser percebidos ao se constatar que ele facilita as tomadas de decisão, acompanhamento, controle e supervisão das ações implementadas. Por exemplo, a atualização dos planos de ensino permite o acesso ao debate interdisciplinar, isto é, atende as necessidades que vão surgindo no decorrer da sua operacionalização. Para tanto, se faz necessário compreender os pontos semelhantes e divergentes entre planejamento na área educacional, dentre eles, o plano de ensino e aprendizagem. De acordo com Gandin (2001, p. 83):

É impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade a propor ações e atitudes para transformá-la.

Para situar essa questão no cenário educacional, recorre-se às noções de *esfera* ou *campo*, proposta por Bakhtin (2011); e *campo*, apresentada por Bourdieu (2004).

Para Bakhtin (2011), as ações sociais ocorrem em diversas *esferas* ou *campos* de atividade humana e prática comunicativa, “já que toda atividade humana se entretetece de discursos – são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade” (ROJO, 2014). Daí ter-se, por exemplo, as esferas jornalísticas, econômicas, políticas, artísticas – e **nesse caso, educacional** – de onde ecoam as vozes de **professores e pesquisadores em educação** – por meio de um entrelaçamento de vozes tecidas por enunciados (orais ou escritos) que, de modo único e irrepitível, compõem as tramas discursivas, atendendo aos propósitos de comunicação social e interação humana. (Grifos nossos)

Para Bourdieu (2004), o *campo* refere-se ao lugar social ou campo de atuação de onde se enuncia. Para o teórico, todo *campo* “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p. 22-23). Isso implica que seus *agentes* – **nesse caso, os professores e pesquisadores em educação** – assumam lugares de tomada de decisões, posicionamentos, lutas por espaços de poder e tensão construídas socialmente, cientes de que, o que determina sua força de ação é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (p. 23). (Grifos nossos)

Desse modo, na *esfera* ou *campo* educacional são conhecidos quatro tipos ou níveis de planejamento, conforme leitura de Gil (2012) e outros autores complementares.

- **Planejamento educacional:** é uma proposta de dimensão macro, mais ampla, em nível de sistemas de gerenciamento governamental. Elaborado pelas autoridades educacionais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais órgãos estaduais e municipais, que possuem atribuições deliberativas no *campo* ou *esfera educacional* (BAKHTIN, 2011; BOURDIEU, 2004). Sua materialização ocorre por meio de documentos oficiais, normativos e orientadores do ensino, como políticas, planos (a exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado no Brasil, para a década de 2011-2020),

programas, diretrizes e projetos capazes de orientar e de fornecer os meios necessários ao alcance dos objetivos.

Para Luckesi (2011, p. 131), o planejamento educacional “é o processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional”. Por isso, sua elaboração pressupõe a articulação com diferentes setores, *campos* ou *esferas* e seus *agentes* (BAKHTIN, 2011; BOURDIEU, 2004), como a política, a economia, a cultura, entre outras.

- **Planejamento institucional:** também chamado de Plano da Escola, assume um caráter político, visto que estabelece um compromisso com o tipo de formação, de cidadão e de sociedade que pretende formar. Possui também, um caráter pedagógico, uma vez que define os propósitos e a forma de efetivação das ações educativas, com vistas aos resultados pretendidos. Pela junção dessas duas dimensões – política e pedagógica – sua materialização concreta na escola básica é chamada de Projeto Político Pedagógico (PPP) (GIL, 2012). Segundo Veiga (1998, pp. 13-14):

[...] o Projeto Político Pedagógico ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da visão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Em virtude disso, esse tipo de planejamento vai além de um simples agrupamento de teorizações sobre ensino e de atividades diversas. É algo que não deve apenas ser construído, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele precisa ser vivenciado em todos os momentos, com os envolvidos no processo educativo da escola.

No âmbito do Ensino Superior, as instituições, buscando cotejar os objetivos, a missão a que se propõem, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a estrutura organizacional, as atividades acadêmicas pretendidas e a filosofia de trabalho, desenvolvem, conforme Gil (2012, p. 97), “por exigência do Ministério da Educação, a cada cinco anos, o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)”.

Dal Magro; Rausch (2012, p. 428) complementam, destacando que:

[...] o PDI é um importante instrumento de auxílio para as Instituições de Ensino Superior. Ele engloba métodos que influenciam na melhoria da qualidade do ensino, uniformidade das tarefas administrativas e gestão financeira eficiente. Com esses pressupostos, ele fornece informações relevantes para as Instituições de Ensino Superior Públicas [**Privadas também**]. Essas informações fazem com que as instituições se mantenham competitivas no mercado e, além disso, controlem eficientemente seus recursos financeiros, viabilizando o investimento em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias. (Grifos e inserções nossas)

- **Planejamento curricular:** em conformidade com o planejamento educacional, busca organizar o conjunto de ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito de cada curso, a fim de alcançar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem universitária. Ocorre de modo contínuo e sistemático,

orientado pelas diretrizes curriculares de ensino, preservando a flexibilidade de adequação a cada realidade e contexto de ensino e aprendizagem (GIL, 2012).

Luckesi (2011, p. 131), mais uma vez complementando o entendimento de Gil (2012), destaca: “é uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem”. É ainda, conforme o autor, (idem) “a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação”. Portanto, seu caráter é dinâmico e social, construído na dialética dos contextos de ensino e das necessidades de aprendizagem de cada instituição e seus sujeitos.

▪ **Planejamento de ensino:** são as ações desenvolvidas em nível micro, mais concretas, no chão das instituições de ensino, a cargo, principalmente, dos professores. Alimenta-se nas orientações de todos os tipos de planejamento anteriores, principalmente, no curricular, visando ao direcionamento sistemático das atividades a serem desenvolvidas no âmbito interno e externo da sala de aula, a fim de consolidar um projeto de aprendizagem mais específico, no eixo mais local de cada Instituição de Ensino Superior (IES) (GIL, 2012).

Luckesi (2011, p. 131) complementa, apresentando tópicos sobre o assunto:

- é a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente;
- é a previsão das situações específicas do professor com a classe;
- é o 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.

Independente de qual seja o tipo ou nível de planejamento, ou mesmo, o âmbito em que ele seja elaborado, sua finalidade deve ser sempre, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, diz Torres (2005, p. 23):

[...] o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento (TORRES, 2005, p. 23).

É nas mãos do professor, como destaca Luckesi (2011), reforçado por Torres (2005), que o planejamento de ensino assume maior peso, uma vez que é ele quem tem mais aproximação de seu processo de construção e consolidação, que culmina na avaliação. É durante esse planejamento, que são elaborados os planos de ensino e aprendizagem: o plano de disciplina, o plano de unidade e o plano de

aula. Desses, mais especificamente, trata-se a seguir, referindo-os, como etapas fundamentais para a aprendizagem no Ensino Superior.

4 OS PLANOS DE ENSINO: ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

O planejamento possibilita a distribuição equitativa da atividade do professor e do aluno, de forma a evitar que, em qualquer momento, o ensino assuma as características de um monólogo sem sentido [...] O planejamento é importante na educação porque garante ao professor um progressivo aperfeiçoamento, abrindo-lhe novas e mais ricas perspectivas quanto ao conteúdo e quanto ao método, torna o ensino mais metódico, construtivo e eficaz, reajustando-o continuamente aos progressos da ciência, às necessidades reais dos alunos e às exigências da vida social em constante evolução (MARQUES, 1979, pp. 115-123).

Historicamente, “planejamento” e “plano” são termos que vêm sendo utilizados como sinônimos, mas têm diferenças nas funções didático-pedagógicas. Enquanto o planejamento é o processo que pressupõe reflexão, atuação dos sujeitos no cotidiano do seu trabalho pedagógico, suas ações e situações, permanente interação, articulação e negociação; o plano é um momento de documentação do processo de planejamento, é o registro, contendo as propostas de trabalho, numa área, disciplina específica ou aula. Desse modo, o documento que expressa o planejamento é o plano de ensino e aprendizagem, distribuído em planos de disciplina, de unidade e de aula.

4.1 Plano de disciplina

O desenvolvimento da disciplina se dá pela articulação e operacionalização dos componentes didático-pedagógicos (objetivos, conteúdos, habilidades, metodologia, recursos e avaliação), além de fundamentar-se em orientações teórico-práticas acerca da sociedade, do homem e da educação. Desse modo, discutir o ensino e aprendizagem é enfrentar desafios do contexto sócio-político e cultural e, especificamente, da sala de aula na educação superior, o que exige constante ressignificação das práticas didático-pedagógicas (LIBÂNEO, 2013).

O plano de disciplina constitui-se uma organização das unidades didáticas, compostas de todos os elementos supracitados, com previsão para um ano, semestre ou bimestre. No Ensino Superior, esse plano contém os elementos: ementa, que consiste nos tópicos essenciais a serem desenvolvidos na disciplina e são apresentados sob a forma de frases nominais (frases sem verbo); justificativa em relação aos objetivos gerais da instituição e do curso; objetivos gerais; conteúdos, atentos à divisão temática de cada unidade; habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos; tempo provável, correspondente ao número de aulas do período de abrangência do plano; estratégias metodológicas; definição das técnicas

pedagógicas específicas da disciplina; recursos didáticos; processo de avaliação e referencial teórico; escolha de livros, documentos, sites etc.

Assim, tem em sua constituição os elementos que seguem.

✓ Objetivos (para que ensinar e aprender)

Para Libâneo (2013), formular objetivos é descrever os conhecimentos a serem apreendidos e articulados com as habilidades previstas. Hábitos e atitudes/valores devem ser redigidos com clareza, pois referem-se ao que o aluno deve apreender, ou seja, resultados que sejam realmente possíveis de serem alcançados, no tempo e nas condições em que se realiza o ensino e aprendizagem. Os objetivos da disciplina iniciam com o verbo no infinitivo: possibilitar, proporcionar, oportunizar, dentre outros.

✓ Conteúdos de ensino e aprendizagem (o que ensinar e aprender)

Segundo Silveira (2005), na seleção dos conteúdos, o professor deve considerar critérios, como: validade, relevância, gradualidade, acessibilidade, interdisciplinaridade, articulação com outras áreas, cientificidade, adequação e conhecimento da ciência. Tudo isso, com a finalidade de exercer uma função formadora, com a inserção de conteúdos de socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania, entre outros. Geralmente, estão agrupados em unidades temáticas.

✓ Habilidades (sabe fazer)

Devem referir-se ao comportamento do aluno, como resultado das aprendizagens (cognitivas, procedimentais e atitudinais) prevista nos objetivos. As habilidades estão associadas ao saber fazer, ação física ou mental, que indica a capacidade desenvolvida. Envolve identificar variáveis, caracterizar fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular fórmulas. Precisam ser desenvolvidas na busca das competências propostas. Essa concepção, fundamenta-se em um processo de ensino e aprendizagem que prima pelo raciocínio e contextualização, segundo Moretto (2004).

✓ Metodologia de ensino e aprendizagem (como ensinar e aprender)

Compreende as estratégias/atividades a serem realizadas por professor e alunos no desenvolvimento da disciplina. De acordo com Penteadó (2003), a metodologia deve ser percebida como um caminho percorrido por professor e alunos para atingir o objetivo estabelecido e, conseqüentemente, a aquisição das habilidades durante a realização do processo de ensino e aprendizagem. Não necessariamente significa um conjunto sequencial de procedimentos engessados, mas, uma prática dinâmica e flexível, que precisa ser revista e reorientada, de forma que possa garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

✓ Recursos didáticos (com que ensinar)

Gil (2012) pondera que, mesmo no Ensino Superior, faz-se importante o uso de recursos variados. São as ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Funcionam

como meios auxiliares, fontes de ajuda que vão dos mais simples, como o pincel e apagador, aos mais sofisticados, como o computador, programa *Prezi*, data show e câmera digital. Os recursos não substituem o professor, não são remédios ou soluções, por isso, requerem criatividade em seu uso. Se utilizados adequadamente, contribuem para prender a atenção do aluno, estimular sua aprendizagem e sensibilizá-los para a aquisição de conhecimentos e habilidades.

✓ Avaliação da aprendizagem (o que foi ensinado e aprendido)

Consiste no componente didático mediador do processo de ensino e aprendizagem, identificando as fragilidades, potencialidades e subsidiando tomadas de decisões para o sucesso no desempenho docente e discente. Libâneo (2013) destaca que essa é uma tarefa didática contínua e permanente no processo de ensino e aprendizagem. Sua complexidade relaciona-se ao fato de que, muitas vezes, ela se reveste, por opção da IES ou do docente, sobretudo, de um caráter meramente somativo e classificatório, na realização de provas e atribuição de notas. Quando isso ocorre, deixa de cumprir funções pedagógico-didáticas muito mais importantes, como a de diagnóstico e de controle das situações de aprendizagem (avaliação formativa e processual), balizando as condições de ensino e as aprendizagens dos alunos, com os instrumentos de verificação do rendimento escolar que utiliza.

Esse ordenamento sistemático, pedagogicamente construído no plano de disciplina, distribui-se no plano de unidade, também elemento básico do exercício da docência, como se discute a seguir.

4.2 Plano de unidade

O trabalho docente na educação superior pressupõe o plano de unidade, que utiliza os mesmos componentes didático-pedagógicos do plano de disciplina, anteriormente descritos, porém, referentes apenas a uma unidade, por isso, de maneira mais detalhada. Gil (2012, p. 105) apresenta considerações sobre essa questão:

Os objetivos são mais operacionais, isto é, designam clara e precisamente os comportamentos esperados dos alunos: nele os conteúdos são apresentados de maneira mais pormenorizada, assim como as estratégias de ensino, os recursos e os procedimentos para a avaliação. [...] Devem ser elaborados de forma a facilitar a identificação e os relacionamentos entre seus componentes.

Sobre sua função e importância no processo de organização do processo de ensino e aprendizagem, pode-se refletir ainda, com as considerações de Nérici (1993, p. 105), quando destaca que: “a unidade pode representar uma forma de organização de programa, articulada com um método de ensino, como pode representar a maneira, tão-só, de organizar o programa de uma disciplina, independentemente do modo como a matéria vai ser lecionada”.

Uma experiência prática de Stefanelli (1976, p. 356) leva-a, a considerar que:

[...] O plano de unidade didática dá uma visão pormenorizada do conteúdo específico a ser desenvolvido num determinado período de tempo. Deve ser coerente, flexível, preciso, objetivo e deve atender às necessidades reais do aluno.

Para elaborar um plano de unidade didática temos que considerar vários aspectos: definição de objetivos abrangendo os domínios cognitivos, motores e afetivos; carga horária; adequação do conteúdo ao tempo disponível; recursos humanos e materiais; previsão de trabalhos discentes e docentes; articulação com outras disciplinas e instrumentos de avaliação.

Assim, ao fazer do exercício docente um destrinchamento de atividades sequenciadas e ordenadas pedagogicamente, correlacionando objetivos e habilidades esperadas que o aluno alcance – por meio de planos diversos –, está-se, na verdade, de modo apurado e detalhado, pensando na atividade de ensinar, como sistemática, procedimental e, portanto, científica e intelectual. Nessa lógica, na sequência desse passo a passo de organização pedagógica do ensino, aponta-se para o plano de aula, um mecanismo básico no exercício da docência.

4.3 Plano de aula

Na construção dos planos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário adotar uma concepção de educação, de forma a não se limitar ao formulário tradicional, no qual cada um dos elementos didáticos, como: objetivos, conteúdos, habilidades, estratégias, recursos e avaliação, apenas ocupem gavetas, sem uma aplicação na prática.

Anastasiou; Alves (2009, p. 64) afirmam que, historicamente as atividades docentes se organizavam em planos que “tinham como centro do pensar o ato de ensinar, isto é, a ação docente era o foco do plano”. Em uma proposta educacional transformadora e construtivista, o enfoque muda de posição, pois centra-se na construção de um processo de parceria, deslocando o foco no ensino promovido pelo professor para a aprendizagem do aluno.

Por isso, o plano de aula é elaborado considerando o plano de disciplinas e suas unidades didático-pedagógicas. Nele, o professor especifica as realizações de cada aula. Inicialmente, define as finalidades de uma aula, o que consiste nos objetivos a serem alcançados com a aprendizagem dos alunos a curto prazo, geralmente no tempo de 50 minutos. Portanto, diz Benincá (1982, p. 106): “se o professor tiver clareza quanto aos seus propósitos, terá condições então, de buscar as técnicas adequadas para os fins propostos”.

Ele, de certo modo, é um desdobramento dos planos de disciplina e de unidade. Gil (2012, p. 106) esclarece, então:

[...] quando o professor elabora cuidadosamente o plano de disciplina e o plano de unidade, com o esclarecimento dos objetivos, a especificação dos conteúdos e a determinação das estratégias e recursos mais eficazes, bem como os procedimentos de avaliação, a elaboração do plano de aula se torna bastante simples. O que o professor tem a fazer, nesse caso, é principalmente especificar os conteúdos, cuidando para que cada um de seus tópicos seja desenvolvido mediante

a utilização das estratégias e dos recursos mais adequados, com rigorosa previsão do tempo e das atividades que ficarão a cargo dos alunos.

Segundo Libâneo (1993, p. 241), em sua organização, é preciso explicitar fases, como: “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação e avaliação”. Partindo disso, uma sugestão de sequência de seus elementos, poderia conter os seguintes, além do **tema** da aula:

- a) Objetivos;
- b) Conteúdo;
- c) Habilidades
- d) Metodologia;
- e) Recursos didáticos;
- f) Avaliação;
- g) Referências.

O professor, após elaborar os **objetivos**/finalidades, escolhe os conteúdos a serem trabalhados para o alcance desses objetivos. Os conteúdos compreendem os saberes sistematizados, hábitos, atitudes, valores e convicções. Portanto, na seleção, organização e adequação, devem ser considerados os valores relativos à formação, socialização, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação e construção da cidadania.

Os **conteúdos** devem considerar também, critérios horizontais, como base científica, articulação com os demais planos educacionais, inclusive o PPC, sequência lógica e racionalização de aprendizagem, de forma que sejam trabalhados de maneira contextualizada no tempo e espaço, atribuindo-lhes significado, conforme a realidade dos alunos.

O outro elemento didático essencial é a previsão das **habilidades** a serem desenvolvidas na aprendizagem do aluno. Dizem respeito àquilo que o aluno deve aprender a fazer no desenvolvimento das potencialidades intelectuais, afetivas, psíquicas e motoras.

Nesse sentido, habilidades gerenciais e administrativas são necessárias na mobilização de conhecimentos: autonomia, iniciativa, visão estratégica, gerenciamento e uso da visão sistêmica; habilidades pessoais e interpessoais - demonstradas no grau de responsabilidade, autoaprendizado, enfrentamento aos problemas, sociabilidade e capacidade de trabalho em equipe, capacidade de expressão oral e escrita, uso da língua estrangeira e liderança, capacidade de avaliar seu próprio trabalho e o dos outros, capacidade de organizar seu próprio estudo; habilidades técnicas - expressas na capacidade de leitura e expressão, por meios gráficos, uso das tecnologias e suas aplicações, capacidade de obtenção, avaliação e uso de informações, visão crítica, aplicação de conhecimentos teóricos multidisciplinares a questões práticas,

capacidade de realizar pesquisa, domínio e utilização de seus movimentos e de sua ação motora (ANTUNES, 2002).

Por sua vez, a **metodologia** apresenta, por meio de linguagem clara e didática, o passo a passo da aula, de modo que alcance os objetivos e as habilidades previstas. É o espaço onde se demonstra a capacidade de articular concepções didático-pedagógicas com os conteúdos trabalhados. Contém o detalhamento de atividades que dão sequência e sentido lógico à aula. Na sequência, busca-se definir como os alunos aprendem, o que significa que o plano de aula permite que o professor organize métodos e técnicas diversificados, bem como, os **recursos didáticos**. Entretanto, torna-se importante conhecer previamente os recursos disponíveis na IES e, ainda, usar a criatividade e flexibilidade no incentivo da motivação dos alunos, tornando a aula interessante e prazerosa, o que permite uma construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades com um maior número de alunos.

Já a **avaliação** é o fechamento de um ciclo didático de ensino e aprendizagem, embora deva acontecer durante todo o período de execução da aula. O modo como o professor concebe educação, currículo e sociedade determinarão o modo como ele se utilizará desse recurso. Se, para ele, a educação é tradicional e normativa, seu modo de avaliar será somativo. Por outro lado, se sua visão de educação é como processo e dinâmica, pratica a avaliação como um recurso formativo de construção de conhecimento. Representa então, a oportunidade de verificar o modo como o ensino é praticado e a aprendizagem é construída.

Por fim, as **referências**, que são as bases teóricas que subsidiam a construção do raciocínio didático e de conteúdo de sua aula. Sobretudo, deve conter as obras relativas ao conteúdo, que expressem a essência de sua intenção. Assim, é importante haver uma relação clara e direta entre o conteúdo e referências citadas, para que o aluno possa tê-las como um guia para orientar seus estudos e pesquisas em situações posteriores.

Dessa forma, o professor que elabora o plano de aula articula melhor os componentes didático-pedagógicos para a consecução da aprendizagem, pois se sente seguro para operacionalizar as atividades necessárias ao um bom desempenho. A sala de aula torna-se um espaço onde os sujeitos constroem e reconstróem conhecimentos, identificando as fragilidades e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se então que, quem planeja, demonstra compromisso e respeito pelos alunos, contribuindo para a credibilidade profissional, pois não permite que o aluno perceba o professor perdido ao desenvolver a aula, por falta de planejamento. Embora se busque uma educação pautada na emancipação, precisa-se de diretrizes a serem seguidas, e, o planejamento é uma delas. Portanto, o docente deve prever no próprio plano que, mesmo diante das incertezas e eventuais dificuldades

existentes, há espaço para a superação, adequação e adaptação, sem perder a essência da proposta de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum plano pode ser considerado absolutamente rígido. Por isso, os professores precisam estar dispostos a promover ajustes em seus planos. No entanto, antes de proceder a qualquer mudança, convém verificar em que medida as dificuldades são devidas a fatores pessoais. Pode ocorrer, por exemplo, que o professor esteja sendo demasiado prolixo em suas apresentações, ou que venha abordando alguns tópicos de maneira superficial. Ou que tenha proposto temas para discussão que levaram a classe a desviar-se do assunto. Também é possível que as aulas não tenham caminhado bem em virtude da falta de motivação dos estudantes ou de qualquer outro fator ligado ao comportamento deles (GIL, 2012, p. 107).

As palavras de Gil (2012) soam como alerta nesse final de discussão sobre um tema tão complexo como se propõe neste texto. Elas orientam a fugir da visão estruturalista e tradicional, que enxerga no planejamento e nos planos de ensino, um rigor bíblico e absolutamente irrefutável, que não aceita maleabilidades. O que se propõe aqui é justamente enxergar essa segunda ótica apontada. Tem-se ciência, no entanto, de que não se trouxe respostas aos problemas práticos que foram aludidos, mas apenas, buscou-se juntar ao coro de vozes já existentes – autores e teóricos citados, em virtude de ser uma pesquisa bibliográfica – no sentido de alicerçar os baldrames das discussões sobre a relevância do planejamento como elemento edificante da prática docente no Ensino Superior.

As IES vêm buscando novas formas de praticar o planejamento de ensino e aprendizagem, com seus registros em planos e projetos, o que implica repensar e ressignificar a educação superior, tendo em vista o atendimento às demandas impostas pelo mundo contemporâneo, perpassando pela transformação do sentido dos elementos didático-pedagógicos. Nesse cenário, o processo educacional requer um planejamento e, conseqüentemente, a construção de planos de ensino e aprendizagem, superando as restrições dicotômicas entre pensar e fazer, concepções e ações, teoria e prática, a partir do conhecimento do contexto sócio-histórico e político. Assim, torna-se essencial a articulação entre todos os planos de ensino: disciplina, unidade e aula, como se mostrou neste estudo.

A visita a alguns conceitos básicos e fundamentais à discussão, permitiu entender que, o planejamento é um ato humano e, sem ele, não se consegue chegar aos objetivos pretendidos. Na educação, ele assume diversos níveis e tipos, com facetas múltiplas e inter-relacionadas. No Ensino Superior, o planejamento de ensino e aprendizagem articula-se com o planejamento da educação em geral.

Dessa forma, o planejamento prevê o ensino e a aprendizagem a partir de uma situação atual, respondendo as questões 'O quê?', 'Como?', 'Onde?', 'Quando?' e o 'Por quê?' se quer realizar tal

atividade didática, a fim de alcançar um objetivo com clareza, funcionalidade, continuidade, produtividade e eficácia nas atividades, tendo em vista a aprendizagem.

Assim, ao planejar o trabalho pedagógico, o professor precisa estar consciente da prática docente que deseja implementar. Isso contribui para que ele possa definir/selecionar e organizar adequadamente os componentes didáticos, tendo em vista, o atendimento das necessidades e interesses de seus alunos.

Por fim, pode-se entender que o ato de planejar é fundamental para eficácia da prática pedagógica e exige o comprometimento do professor, o aperfeiçoamento de sua formação, a atualização de seus saberes, a inovação em sua prática e a criatividade diária para ministrar aulas interessantes e motivar os alunos na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. O planejamento, de um modo geral e os planos de ensino, de maneira mais particular, são instrumentos imprescindíveis ao ensino e aprendizagem, uma vez que a aula não planejada, rende-se ao improviso. O planejamento assegura a finalidade da aula, favorece a organização de estratégias diversas, viabiliza a adequação entre conteúdo a ser ministrado e o tempo disponível e desenvolvimento das habilidades previstas, garantindo assim, um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENINCÁ, Eli. Prática Pedagógica de sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. **Cadernos UPF**. Passo Fundo/RS, ano 01, nº 04, Ago. 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMNOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DAL MAGRO, Cristian Baú; RAUSCH, Rita Buzzi. Plano de Desenvolvimento Institucional de universidades federais brasileiras. **Administração**: ensino e pesquisa. Rio de Janeiro, v. 13, nº 3, p. 427-454, jul.-ago.-set., 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/85/167> . Acesso em: 12 ago. 2018.

ENTWISTLE, H. La relación entre teoría y la practica. In: TIBBLE, J. W. (Org.). **Introducción a la ciencia de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 1976.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. O planejamento da prática docente. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 103-127.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 1, jan./jun., 2001.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Texto apresentado na XII Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da Universidade Católica de Goiás (UCG), 2003. p. 01-13. Disponível em:
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/UCG%20-%20ENSINO%20DE%20GRADUA%C3%87%C3%83O%20Novo.doc> . Acesso em: 12 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. A universidade rumo a educação para a autonomia e superação da crise dos paradigmas modernos. In: SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato (Org.). **Ensino Superior: concepção, avaliação e planejamento**. Teresina: FUESPI, 2016. p. 17-36.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Juracy C. **A aula como processo: um programa de auto ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sammus, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a construção do conhecimento em aula. São Paulo: DPA, 2004.

NÉRICI, Imídeo G. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

PENTEADO, V. S. **Planejamento**: plano de curso, plano de ensino ou plano de aula, que prática é essa? Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2003.

PESSOA, Fernando. O infante. In: PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934, p. 51.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 161-178.

ROJO, Roxane. Esferas ou campos de atividade humana? Verbete. **Glossário CEALE**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. ISBN: 978-85-8007-079-8. Belo Horizonte, MG: FAE-CEALE/UFMG, 2014. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana> .
Acesso em: 12 ago. 2018.

RUÉ, J. Aprender com autonomia no Ensino Superior. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. **Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 157-176.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVEIRA, Regina Lúcia Barros Leal da. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero Americana de Educacion**, (ISSN: 1681-5653), 2005. Disponível em:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2018.

STEFANELLI, Maguida Costa. Plano de unidade didática de assistência de Enfermagem a pacientes submetidos a tratamentos psiquiátricos. **Rev. Esc. Enf. USP**, 0(3): p. 355-367, 1976. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v10n3/0080-6234-reeusp-10-3-355.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Érica da Cruz. **Planejamento em educação**. 2005. 42 f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998.

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