

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARILENE REIMER

PLANEJAMENTO DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE O COMPLEXO E INSTIGANTE
PROCESSO DE CONSTRUIR UM PLANO DE ENSINO – SUBSÍDIOS PARA UM
CURSO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CURITIBA
2013

MARILENE REIMER

PLANEJAMENTO DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE O COMPLEXO E INSTIGANTE
PROCESSO DE CONSTRUIR UM PLANO DE ENSINO – SUBSÍDIOS PARA UM
CURSO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Monografia apresentada à Coordenação de Políticas Integradas de Educação a Distância da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação a Distância.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Brito
Co-orientadora: Prof^a. Esp. Madlaine Célia de Lima

CURITIBA
2013

Dedico esta monografia a minha família,
presente em todos momentos

Agradeço à Rosa, Letícia e Ana Paula, companheiras de jornada na UFPR,
por todas as conversas instigantes que ajudaram a construir este trabalho.

*Bom curso é aquele que guardamos no
coração e na nossa memória como um
tesouro precioso.*
Moran

RESUMO

Este trabalho relata a pesquisa realizada para subsidiar a elaboração de um curso na modalidade de Educação a Distância abordando a questão do planejamento de ensino. O curso será ofertado no âmbito do Programa de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal do Paraná executado pela Coordenação de Políticas de Formação do Professor da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. O objetivo da pesquisa era o levantamento de dados sobre a prática dos docentes da Universidade Federal do Paraná na elaboração da Ficha 1 e Ficha 2 do Projeto Pedagógico de Curso, sobre o conhecimento, pelos docentes, do Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso e Currículo e sobre conhecimento, pelos docentes, de ambientes virtuais de aprendizagem e disponibilidade de participar de um curso na modalidade EaD. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória com questionários, entrevistas e revisão bibliográfica seguida de análise quantitativa e qualitativa dos dados. Foram consultados docentes de todos os setores da Universidade Federal do Paraná e servidoras da Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Entre as principais referências estão GIL (2008, 2012), LÜDKE e ANDRÉ (1986), VEIGA (1999), EYNG (2012), MORAN, (2012), SCHERER (2012) e ISAIA (2000), além dos documentos oficiais do MEC e UFPR sobre a temática. Os dados mostraram que existe uma grande diversidade na elaboração dos planos de ensino na universidade sendo alguns muito bons e outros bastante problemáticos. Alguns docentes destacam dificuldades como falta de unidade no curso, falta de estrutura na universidade com poucos professores em determinados cursos e falta de tempo, enquanto outros afirmam não haver dificuldades para executar o planejamento de ensino. Poucos docentes conhecem o Projeto Pedagógico Institucional, ao contrário do Projeto Pedagógico de Curso que é familiar a quase todos. Em relação à EaD existe o desejo de participar de cursos na modalidade e a metade dos docentes afirma conhecer ambientes virtuais de aprendizagem. A pesquisa mostrou que há necessidade de reflexão e aprofundamento no tema Planejamento de Ensino, abordado de forma ampla, inserido na formação integral do estudante e na identidade do docente universitário no século XXI com seus múltiplos papéis. A elaboração do curso EaD “Elaborando a Ficha 1 e Ficha 2 do Projeto Pedagógico de Curso” deve abordar o conteúdo contextualizado nas necessidades apontadas pela pesquisa e em um formato que privilegie a interação entre os cursistas e seja, ao mesmo tempo, aprendizado e experiência em EaD para ser fundamento e instrumento para construção de suas próprias aulas nesta modalidade.

Palavras-chave: Educação a Distância, Projeto Pedagógico, Planejamento de Ensino

ABSTRACT

This study reports on research conducted to help prepare a Distance Learning course on the matter of a teaching plan. The course will be offered as part of the program for the ongoing preparation of teaching staff at the Federal University of Paraná, conducted by the Coordination of Teaching Staff Policy at the Dean's Office of Professional Education and Qualification. The aim of the study was to gather data on the practice of teaching staff at the Federal University of Paraná for the preparation of File 1 and File 2 of the Course Teaching Project concerning the knowledge of the teaching staff regarding the Institutional Teaching Project, Teaching Policy and Curriculum, and the teaching staff's knowledge of virtual learning environments and their willingness to participate in a distance learning course. The methodology used was the exploratory research method with questionnaires, interviews and a bibliographic review, followed by a quantitative and qualitative analysis of the data. Teaching staff were consulted from all sectors of the Federal University of Paraná and members of the Coordination of Teaching Staff Policy at the Dean's Office of Professional Education and Qualification. The main references include GIL (2008, 2012), LÜDKE and ANDRÉ (1986), VEIGA (1999), EYNG (2012), MORAN, (2012), SCHERER (2012) and ISAIA (2000), in addition to documents from the Ministry of Education and Culture and the Federal University of Paraná on this topic. The data showed that there is great diversity in the preparation of teaching plans at the university, with some being very good and others highly problematic. Some members of the teaching staff point out difficulties such as a lack of unity in their course, lack of structure at the university, with few teaching staff in certain courses, and a lack of time. On the other hand, others claim that they have no difficulties when it comes to teaching what they plan. Few members of staff are familiar with the Institutional Teaching Project, unlike the Course Teaching Project, which is known to almost everyone. Concerning distance learning, there is a desire to attend these courses, and half of the teaching staff claims to be familiar with virtual learning environments. The study showed that there is a need for reflection and further study of Teaching Plans and they should be looked at more broadly and inserted in the integral formation of students and the identity of the university teachers in the 21st Century with its multiple roles. The preparation of distance learning course "Elaborating File 1 and File 2 of the Course Teaching Project" should deal with the contextualized content of the needs identified by the study and it should be given a format that favors interactions between those who attend the course and also be at the same time learning and experience in distance learning to be fundamental and instrumental to the teachers own classes.

Key words: Distance Learning, Teaching project, Teaching Plan

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

COPEFOR – Coordenação de Políticas de Formação do Professor

COPEG – Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação

EaD – Educação a Distância

MEC – Ministério da Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD	4
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E NO MUNDO	4
2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA EAD	6
3. PLANEJAMENTO DE ENSINO	9
3.1 IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	10
3.2 PLANEJAMENTO DE ENSINO	11
3.3 PROJETO POLÍTICO PEDÓGICO	12
3.3.1 CURRÍCULO	16
3.3.2 FICHA 1 E FICHA 2	18
CONCLUSÃO	20
4. PLANEJAMENTO DE ENSINO NA UFPR	21
4.1 METODOLOGIA	22
4.2 DADOS	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32
ANEXO 1	35

1. INTRODUÇÃO

Entre as memórias que as pessoas têm em comum destaca-se o período escolar; o tempo de estudo varia bastante de pessoa para pessoa, mas todos se lembram de determinadas situações. Quase todos se recordam de pelo menos um professor que marcou sua vida pelas boas aulas, em que se equilibravam a transmissão do conhecimento com o desafio de novas descobertas, a teoria com a prática e, sobretudo a segurança e alegria do professor no desempenho de sua profissão. O objetivo deste texto é refletir sobre a prática docente no ensino superior e o processo de construção do plano de ensino, base para uma ação bem sucedida e boas memórias para os estudantes.

O contato com professores envolvidos em situações que demandam planejamento como, por exemplo, a elaboração de planos de aula, projetos de pesquisa ou de extensão, mostra que eles lidam de formas diferenciadas com a situação, reflexos de sua história de vida e de sua identidade como docente. Alguns percebem o ato de planejar como algo negativo, restritivo, controlador, cerceador. Dependendo da área e da posição teórico-metodológica do docente até mesmo como um entrave à aprendizagem e à formação do estudante, impedindo que ele desenvolva sua capacidade criativa.

Outros docentes entendem a necessidade de um planejamento cuidadoso das atividades, mas não encontram, em sua formação e vivência, os instrumentos para concretizá-lo. Na falta destes instrumentos acabam repetindo as ações estabelecidas ano a ano, incapazes de romper com o estabelecido e perdendo a oportunidade de inovar e crescer profissional e pessoalmente no processo.

Levantamentos realizados pela Coordenação de Políticas de Formação do Professor - COPEFOR da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD da Universidade Federal do Paraná junto a docentes de diversos setores da universidade têm demonstrado um grande interesse por temas como a manutenção do interesse dos estudantes na aula, a viabilização de atividades práticas de forma produtiva para turmas grandes, a incorporação de temas transversais à disciplina, a formação integral do estudante como profissional e cidadão, entre outros. Todos estes temas se relacionam direta ou indiretamente ao planejamento.

No Programa de Formação Continuada dos docentes da UFPR, executado pela COPEFOR em 2012, foi solicitada uma Oficina sobre o preenchimento da Ficha 1 e Ficha 2 do Projeto Pedagógico do Curso. A Oficina articulou questões práticas à reflexão teórica; questões como a elaboração do objetivo da disciplina, por exemplo, renderam reflexões aprofundadas sobre o conteúdo, o tipo de formação que se quer para o estudante, o papel da universidade na sociedade do século XXI, os meios para alcançar a formação que se deseja e muitas outras.

Decidiu-se então, na COPEFOR, elaborar um curso em formato EaD para disponibilizar o conteúdo da Oficina a todos os docentes da UFPR, abordando as questões surgidas durante a Oficina e também dúvidas e dificuldades de outros setores. Para a concretização deste curso foi desenvolvida a presente pesquisa com o objetivo geral de levantar dados sobre a elaboração das Fichas 1 e 2 e a disponibilidade de participação dos docentes em um curso na modalidade EaD.

A elaboração dos Planos de Ensino – Ficha 1 e Ficha 2 é uma ação vinculada a uma série de ações prévias como o Projeto Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico de Curso, e em seu âmbito o currículo e o perfil do egresso, e deve ser referenciada nelas. Portanto, um dos objetivos específicos será a revisão bibliográfica sobre projeto, planejamento, currículo, identidade do professor universitário, a modalidade EaD como ferramenta de formação inicial e continuada e, mais especificamente Planos de Ensino.

Outro objetivo é buscar junto à Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação as principais dificuldades encontradas pelos docentes da UFPR no preenchimento destas Fichas, para, num próximo momento, buscar dados com os próprios docentes. A análise destes dados deve subsidiar tanto a proposta do curso sobre planejamento de ensino como o conteúdo a ser ministrado.

A Metodologia escolhida foi a pesquisa exploratória (GIL, 2008) seguida de análise qualitativa dos dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Para o levantamento junto à Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação será utilizada a entrevista semi-estruturada, pois a intenção é obter dados construídos pelo contato dos servidores da unidade com os docentes e os documentos e não se tem conhecimento prévio de todas as questões envolvidas. Já para o levantamento junto aos docentes será elaborado instrumento de pesquisa em forma de questionário com perguntas fechadas e abertas, abordando os conhecimentos que possuem da modalidade EaD, dos documentos que fundamentam os Planos de Ensino bem como as

dificuldades que encontram para sua elaboração. Esta última questão será abordada por meio de pergunta aberta, para que eles possam se expressar livremente, trazendo questões que poderiam não estar previstas em uma pergunta fechada. Estes dados serão analisados à luz da teoria e também das informações surgidas no Programa de Formação Continuada.

O relato desta pesquisa foi organizado em capítulos, de acordo com os temas propostos. O primeiro capítulo trata da EaD, sua história no Brasil e no mundo, as concepções e características, principalmente em relação às instituições de ensino superior e formação inicial e continuada. O segundo capítulo é dedicado à investigação dos conceitos e práticas envolvidos na elaboração dos documentos que referenciam os Planos de Ensino: projeto, planejamento, currículo, identidade docente e normatização na UFPR. A Metodologia e discussão dos resultados são apresentadas no terceiro capítulo, em que se detalham os procedimentos e se articulam os dados com o referencial teórico. As considerações finais são dedicadas a uma síntese do conhecimento construído e uma proposta de curso na modalidade EaD sobre o tema estudado. A proposta na íntegra encontra-se no Anexo I.

2. Educação a Distância – EaD

Neste capítulo pretende-se apresentar a modalidade Educação a Distância relatando sua história e refletindo sobre suas concepções e características. Esta modalidade de educação está em franco crescimento neste início de século, sendo utilizada tanto nos ambientes formais como não formais.

2.1 A História da Educação a Distância no Brasil e no Mundo

A Educação a Distância tem uma longa trajetória no Brasil e no mundo. O que caracteriza a EaD como uma modalidade de educação é o fato de que professor e estudantes não se encontram no mesmo espaço e tempo. Nos dias de hoje o estudante pode acessar o conteúdo do curso por diversos instrumentos – material impresso, CDs, Internet – no tempo e espaço que lhe são mais adequados em uma aprendizagem assíncrona. A maioria dos cursos tem, também, momentos presenciais ou síncronos, seja em uma sala de aula ou em um ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, existem os fóruns, chats e outros espaços em que há alguma interatividade.

Para chegar a este formato a EaD passou por diversos estágios e modelos – às vezes Ensino a Distância, outras Educação à Distância – e está integrada na vida de quase todos, mesmo que de forma imperceptível.

Na Antiguidade a EaD acontecia por meio de correspondências. Saraiva (1996, p. 18) informa que, além das cartas pessoais, havia aquelas que “intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução.” Esta forma permaneceu inalterada durante séculos, sendo utilizada pela igreja durante a Idade Média e pelos pensadores e professores no Renascimento e na Idade Moderna. No entanto, era uma instrução voltada a um público erudito, não à população em geral.

O primeiro registro formal de Educação a Distância na modernidade, dirigida a quem quisesse aprender, é encontrado na forma de um anúncio na *Gazeta de Boston*, de 1728, anunciando aulas de taquigrafia por correspondência (SARAIVA, 1996, p. 18). Depois desta iniciativa pioneira, surgiu uma série de cursos em países como Inglaterra, Suécia, Alemanha e outros. Os temas dos cursos eram o aprendizado de línguas, formações específicas para alguma profissão ou mesmo formação geral. As mudanças econômicas provocadas pela Revolução Industrial no

século XVIII e XIX demandavam trabalhadores mais instruídos e, por conta disto, as universidades, sobretudo nos Estados Unidos, passaram a oferecer cursos de extensão formais na modalidade de EaD. Scherer (2012, p. 10) destaca que neste período a EaD era “ (...) destinada, principalmente, às pessoas que, por algum motivo, não conseguiam uma formação pelas escolas presenciais” e que “a comunicação entre professor e aluno era limitada”.

Saraiva (1996, p. 19) aponta que no início do século XX “o aperfeiçoamento dos serviços do correio, a agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influíram decisivamente nos destinos da educação a distância”. A maior facilidade de comunicação trouxe um aumento quantitativo e qualitativo à EaD. Ao longo de todo o século XX e início do século XXI ela tem se beneficiado dos avanços tecnológicos para levar formação de qualidade crescente a lugares cada vez mais remotos e alcançando pessoas até então destinadas à não-instrução.

No Brasil também aconteceu esta passagem pelos vários estágios da EaD: correspondência, rádio, televisão e internet. O marco inicial, de acordo com Saraiva (1996, p. 19), foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1922 por Roquete-Pinto. A radiodifusão era utilizada de forma sistemática para ampliar o acesso à educação. Depois disso, surgiram inúmeros projetos em vários estados, tanto governamentais como de iniciativa de particulares. Destacam-se, entre outros, o Projeto Saci, o Projeto Minerva, o Instituto Universal Brasileiro, o Telecurso do 1º e 2º Graus (depois Telecurso 2000), todos voltados de uma forma ou de outra ao Ensino Básico ou à complementação da educação formal e/ou formação profissional.

Scherer (2012, p. 15) destaca como modelos importantes no Brasil, iniciados na década de 1990, o Programa “Salto para o Futuro” e a TV Escola, ambos vinculados ao MEC e com foco na formação continuada de professores da educação básica e superior.

Na segunda metade do século XX, surgiram em diversos países as megauniversidades, algumas com mais de 500.000 alunos, que oferecem cursos de graduação e de pós-graduação a distância promovendo “uma revolução no ensino nos seus respectivos países” (SOUZA, 1996, p. 12). No Brasil, os cursos de graduação e pós-graduação a distância se multiplicaram no início do século XXI, sobretudo na iniciativa privada. O MEC, por meio da Universidade Aberta do Brasil,

está incentivando as Universidades Federais a também oferecerem cursos nesta modalidade, ampliando tanto a oferta de cursos como a qualidade dos mesmos.

Apesar de todas estas experiências da EaD no Brasil ela somente entrou oficialmente na legislação em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96, onde no artigo 80 se prevê a modalidade e a regulamentação por parte do estado. Depois disso, outros decretos e resoluções normatizaram e ampliaram tanto o conceito como a abrangência da EaD na educação brasileira, inclusive com a previsão do cumprimento de parte da carga horária a distância nos cursos universitários presenciais.

2.2 Conceitos e Características da EaD

Para Moran (2001, p. 1) “Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

Este processo pode acontecer de diversas formas. Como já foi dito acima, a EaD teve diferentes objetivos e formatos ao longo do tempo, prevalecendo a intenção de formar indivíduos, torná-los parte da sociedade e capacitados a exercer sua profissão.

Belloni (2002, p. 118) afirma que:

pedagogia e tecnologia (entendidas como processos sociais) sempre andaram de mãos dadas: o processo de socialização das novas gerações inclui necessária e logicamente a preparação dos jovens indivíduos para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o computador. O que diferencia uma sociedade de outra em diferentes momentos históricos são as finalidades, as formas e as instituições sociais envolvidas nessa preparação, que a sociologia chama de “processo de socialização”.

Durante um longo período a ênfase esteve na “transmissão da informação em linguagem escrita, sem considerar o perfil dos alunos” (SCHERER, 2012, p. 10), fruto de uma educação centrada na instrução e da ausência de instrumentos tecnológicos que permitissem uma maior interação. Este modelo é melhor definido como ensino à distância.

A partir da incorporação, pela EaD, de tecnologias como rádio, telefone e televisão houve uma mudança tanto no formato como na concepção da modalidade. Isto ficou evidente, segundo Scherer (2012, p. 13) pela criação da Universidade

Aberta da Grã-Bretanha em 1969, seguida de outras instituições em diversos países, que passaram a ofertar cursos de “graduação e pós-graduação de ótima aceitação por parte dos estudantes de todo o mundo”.

Outro momento decisivo para a ampliação do conceito de EaD aconteceu nas décadas de 80 e 90 e vem evoluindo rapidamente desde então. As possibilidades de integração e interação geradas pelas telecomunicações e depois pela Internet, mudaram o formato da EaD. Scherer (2012, p. 16) relata que estes recursos favorecem “a comunicação bidirecional entre professores e alunos” que passa a acontecer de “forma síncrona (pessoas interagindo ao mesmo tempo) e assíncrona (pessoas interagindo em tempos diferidos) por diversos meios”. Estes avanços permitiram, também, a mudança na ênfase dos cursos que passaram a ser “mais individualizados, com aulas e orientações específicas para diferentes grupos” (idem, p. 17). Nas palavras de Moran (2002, p. 15): “Caminhamos de uma EaD mais industrial, mais massiva, de produto pronto, igual para todos, para modelos bem mais flexíveis, que combinam o melhor do percurso individual com momentos de aprendizagem em grupo, de colaboração intensa”.

Prete (2013, p. 20) define assim a EaD de hoje: “A educação a distância é, pois, uma modalidade não-tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição da sociedade”. O autor afirma que a EaD já é uma modalidade comprovadamente eficaz no atendimento a necessidades individuais de um grande número de pessoas que tem nela a única oportunidade de estudar, embora ainda haja “resistências” e “não credibilidade quanto ao produto desta modalidade”, encontradas inclusive no “seio das universidades” (idem, p. 23).

A “não credibilidade” é fruto da falta de reflexão sobre o que de fato é Educação a Distância, que pode levar à virtualização das aulas presenciais, sem adequação à modalidade e reproduzindo muitas das deficiências encontradas no ensino presencial. Scherer (2012, p. 17) alerta que “não é a tecnologia que possibilita uma educação mais dialogada, pois o movimento de uma educação ocorre a partir da compreensão de educação do grupo de professores, alunos e gestores do curso”. A EaD, como qualquer processo educativo está inserido na realidade de desigualdades sociais em que as tecnologias de ponta não estão disponíveis para todos, e “enquanto **prática educativa**, deve considerar esta realidade e comprometer-se com os processos de libertação do homem em direção

a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária” (PRETI, 2013, p. 24, com grifos no original).

Para Moran (2012, p. 16), apesar das dificuldades e incompreensões, a EaD é um processo sem volta e será incorporada à educação presencial nas universidades, possibilitando ao aluno utilizar as duas modalidades durante sua formação. Segundo o autor, no futuro “os alunos poderão escolher o modelo que mais lhes convier, aprenderão mais e as instituições poderão oferecer um ensino de qualidade, moderno e dinâmico, a um custo competitivo” (2012, p. 16), com participação de alunos de modalidades diferentes na mesma sala de aula.

A efetivação da EaD como modalidade de ensino está relacionada, entre outros, às suas características. Como processos educativos a educação presencial e a distância apresentam uma série de características similares, e as duas modalidades podem ser executadas de forma a promover a inclusão, a aprendizagem e a formação integral do estudante, respeitando sua individualidade e necessidades específicas ou não. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados pelo MEC em 2007, destacam que “não há um modelo único de educação a distância (...) a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada” (p. 7).

O longo caminho percorrido e a multiplicidade de formas da EaD reafirmam a importância desta modalidade para a formação inicial e continuada de um contingente imenso de pessoas ao redor do mundo. Mas, para ser efetiva e promotora de educação de qualidade, a EaD necessita do engajamento de indivíduos, associações e governos, pois, como destaca Souza (1996, p. 11) “são as parcerias, com uma comunidade fortemente motivada, que tem promovido o sucesso da maioria das iniciativas governamentais de democratização do uso das tecnologias da aprendizagem a distância”.

3. Planejamento de Ensino

Neste capítulo se fará uma reflexão sobre o planejamento de ensino, abordando o Projeto Pedagógico do Curso, o conceito de Projeto e Planejamento e as normas e práticas presentes na Universidade Federal do Paraná referente ao tema. Também se fará uma abordagem da identidade do professor universitário frente a sua prática e formação continuada.

O contato direto com professores tem revelado um certo grau de insatisfação destes em relação ao trabalho de planejamento. O que se ouve, com certa frequência, são falas do tipo: “Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado”; “Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento”; “Do jeito que as coisas estão, impossível planejar meu trabalho docente; vivo de constantes improvisações”; “Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a instituição vem elaborando mecanicamente e que nada tem a ver com a sala de aula”; “Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri a minha obrigação”. (FUSARI, 2012, p. 1).

Estas colocações de Fusari fazem parte da vivência de quem trabalha com docentes na UFPR. Certamente todos os servidores técnicos e docentes, encarregados de receber e analisar propostas e planejamentos de aulas, projetos de extensão, pesquisa, etc., já ouviram estas frases em algum momento. Há docentes que percebem o ato de planejar como algo negativo, controlador e cerceador de sua prática. Outros, como uma ameaça à aprendizagem e à formação do estudante, inibindo sua criatividade e capacidade de improvisar, necessárias ao desempenho profissional do século XXI.

Já outros entendem a necessidade de um planejamento cuidadoso das atividades da disciplina, mas não encontram, em sua formação e vivência, os instrumentos para concretizá-lo e, na falta deles, acabam repetindo as aulas que tiveram com seus próprios professores, anos atrás, quando o mundo e os estudantes eram outros. E uma vez pronto o planejamento para a disciplina repetem-no ano a ano, incapazes de romper com o estabelecido, perdendo a oportunidade de inovar e crescer profissional e pessoalmente no processo.

A reflexão sobre o Projeto Pedagógico e Plano de Ensino – ou a falta dela – está intimamente vinculada à identidade docente, à sua visão de mundo, àquilo que ele entende como suas atribuições.

3.1 Identidade do Professor Universitário

Os docentes desempenham diversas funções nas instituições de Ensino Superior e necessitam ter um perfil de múltiplas competências. Gil (2012, p. 37-39) lista uma série de características e competências requeridas do docente: dispor de conhecimentos teóricos, ter visão de futuro, perceber a si mesmo como mediador do processo de ensino e não apenas como especialista, ser capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem, ser capaz de gerar a própria formação contínua, ser um professor transformador, multicultural, intercultural, reflexivo, capaz de trabalhar em equipe, de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, de utilizar novas tecnologias e, ainda, ser um profissional aberto ao que se passa na sociedade.

Morosini (2000, p.11) afirma que “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente.” Ou seja, o docente universitário não tem formação para a docência. Bolzan e Powaczuk (2009, p.99), discutindo a construção da identidade do professor universitário, afirmam que “não há formação específica para ser professor nesse nível de ensino. Mesmos nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos para a prática da docência, assim como para a discussão de aspectos específicos dessa prática de forma sistemática”. Morosini (2000, p.11 e 12) destaca ainda que há cobranças cada vez maiores aos docentes universitários para a formação continuada na sua área de conhecimento, enquanto a formação para a docência ainda deixa muito a desejar. A autora relata que isto se mostra também na LDB 9394/96 em que há detalhamento da formação didática dos professores do Ensino Básico, mas se menciona apenas a formação técnica do docente do Ensino Superior (art. 52), e somente para fins de avaliação e reconhecimento das instituições. A avaliação, por sua vez, desvenda a capacidade didática dos docentes – ou a falta dela – abrindo espaço para a formação continuada com enfoque, também, nas questões pedagógicas.

É de fundamental importância, no processo de formação continuada do docente universitário, que se identifique quem é este profissional. Isaia (2000, p. 21) acredita que a discussão “parte do enfoque que privilegia o professor como um ser unitário, entretecido pela trajetória pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe

são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história”. Não se trata apenas de ensinar conteúdos específicos, ou analisar o docente do ponto de vista das especificidades de sua área de conhecimento.

Os docentes universitários, para se realizarem como indivíduos e como docentes, devem considerar uma série de aspectos envolvidos no ato de ensinar que extrapolam os domínios técnicos. Os docentes:

necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade teoria/prática; ensino focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoas e profissionais (BOLZAN E ISAIA, 2005, 2006 apud BOLZAN e POWACZUK 2009, p.100).

O espaço para esta formação, para vivência e compartilhamento, é o que se exige das universidades no século XXI; oferecer aos docentes que nelas vivem e trabalham um espaço para crescer em todos os âmbitos de sua profissão, o que Bolzan e Powaczuk (2009, p.91) chamam de “lugares de formação”, capazes de promover a aprendizagem docente.

3.2 Planejamento de Ensino

Para dar conta de toda esta gama de atribuições e exigências, é necessário que o professor organize e planeje suas atividades, entre elas o ensino, porque “por mais erudito e experiente que seja, ele não pode dispensar esta etapa, pois graças a ela é que seu trabalho assume racionalidade e permite que seja avaliado” (GIL, 2012, p. 93).

No entanto, muitos docentes – independente de sua posição teórica – concordam que o planejamento e o preenchimento de formulários diversos “rouba” tempo de atividades realmente importantes como pesquisar, dar aula, executar projetos, participar de grupos de trabalho, etc., e o encaram como um fardo a mais em uma instituição tecnicista.

O planejamento é uma atividade intrínseca do cotidiano e essencial para o sucesso de qualquer atividade pessoal ou profissional. De acordo com o Dicionário Houaiss, planejamento é: “1 ato ou efeito de planejar, 2 serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes;

planificação, 3 determinação de um conjunto de procedimentos, de ações (...) visando à realização de determinado projeto” (HOUAISS e VILLAR, 2001 p. 2232). Sendo assim, podemos dizer que o planejamento se inicia pela percepção da realidade com a intenção de construir um referencial futuro. Para isso se avaliam os caminhos, se organizam os recursos e se elabora um roteiro de procedimentos.

Historicamente, o planejamento educacional passou por momentos diferenciados. Damis (1996) destaca que, após passar por momentos de “total aceitação ou rejeição incondicional” nas décadas de 1960 e 1970, “foi possível ampliar a compreensão da importância e da necessidade do planejamento para a escola” (p. 172). O que a escola realiza ou não-realiza; se constrói por si mesma suas ações e conteúdos ou se adota modelos e conteúdos prontos, “a ação desenvolvida expressa uma concepção de educação do homem adequada a um mundo e a uma sociedade” (p. 172).

A autora afirma que a reflexão e o trabalho dos professores e da equipe de profissionais de uma instituição de ensino no planejamento das atividades e das aulas “passaram a ser utilizados, também, como meios que contribuem para compreender, repensar e redefinir a função social desempenhada pela instituição escolar” (p. 173). O planejamento acontece tanto da instituição para a sociedade como da sociedade para a instituição e “neste duplo sentido, o processo de planejamento escolar sintetiza o caráter conservador-transformador da escola e da sociedade que o define” (p. 174).

Gil (2012, p. 95) defende o “enfoque sistêmico” como a base para o planejamento educacional, que “pode ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais, para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas”. Este planejamento, para ser efetivo, precisa englobar todas as instâncias da instituição.

3.3 Projeto Político Pedagógico

A estruturação de um curso acontece em seu Projeto Político Pedagógico. Neste documento são detalhados, entre outros, os objetivos do curso, a visão de mundo, de educação e de homem, o perfil do egresso, o currículo, a metodologia e a avaliação. Deve seguir os princípios estabelecidos pelo Projeto Pedagógico Institucional e contribuir para a concretização da missão da universidade. Estes

documentos servem de referência para o planejamento do curso e para a ação dos professores.

Boutinet (2002, p.180) relata que o projeto pedagógico surgiu recentemente para dar conta dos “sistemas de escolarização em nossas sociedades industriais, cada vez mais consumidoras de competências diversas e novas”. Segundo o autor, os primeiros trabalhos sobre a pedagogia dos projetos foram de Dewey (1916) e Kilpatrick (1918), no bojo do movimento da Escola Nova (p. 181). Este movimento coincide com “a intenção de transformar o aluno de objeto em sujeito de sua própria formação”, defendida por Montessori, Decroly, Freinet, entre outros, embora não o fizessem em forma de projetos (p. 182). Porém, a concepção de projetos foi deixada de lado para dar lugar ao que Boutinet chama de “pedagogia dos objetivos” (p. 182), em que a aprendizagem era direcionada e avaliada por meio da formulação de objetivos específicos. Damis (1996, p. 177) relata que, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, “foi conferido (a este modelo) o **poder** de solucionar os problemas educacionais do país” (com grifos no original). Contudo, ele mostrou-se incapaz de dar conta da complexidade da aprendizagem e da formação integral dos estudantes.

Boutinet (2002, p. 182) afirma que “foi em reação ao fracasso da pedagogia por objetivos que reapareceu a pedagogia do projeto”. Segundo o autor o sistema escolar francês havia se tornado rígido e burocrático; a escolarização uniforme e obrigatória levava muitos alunos a fracassarem em sua vida escolar e a pedagogia do projeto veio como instrumento de inovação e criatividade, buscando soluções que beneficiassem a todos e tornassem o processo de ensino-aprendizagem uma experiência coletiva.

O mesmo ocorreu no Brasil. A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, o enfoque na educação também passou por uma transformação. Segundo Martins (1996, p. 84) neste período surgiram novas “palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as camadas populares, transformação social, unidade teoria-prática”, e a pedagogia do projeto passou a ser utilizada em ações que visavam contemplar tanto a aprendizagem de conteúdos como o exercício da democracia e o envolvimento da comunidade.

Neste contexto, o Projeto Pedagógico das instituições de ensino também se modificou, desde o processo de elaboração até o conteúdo. O planejamento tecnicista realizado por alguns poucos membros da instituição, deu lugar a um processo de construção coletiva, pela comunidade escolar mais ampla. “ (...) O

processo de planejar o trabalho pedagógico da escola e o(s) projeto(s) que dele resulta(m), como forma de organizar e operacionalizar as finalidades sociais da escola, também podem ser compreendidos como condição indispensável para a escola contribuir para a superação da realidade predominante” (DAMIS, 1996, p. 179). Embora esta ação coletiva não tenha se concretizado na medida em que seria desejável, o Projeto Pedagógico passou a ser entendido como produto da comunidade escolar.

Veiga (1999, p. 12) relata que “o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”. O dicionário Houaiss define projeto como “1. idéia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano 2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado (...)”(HOUAISS e VILLAR, 2001 p. 2308). Boutinet (2002, p.37) relata o surgimento do projeto na arquitetura no século XV, como “antecipação da realização” desempenhando “para a execução o papel de norma operatória”. Veiga afirma que na construção do projeto pedagógico para a escola “lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (VEIGA, 1999, p. 12).

O projeto pedagógico tem também um elemento político, que consiste em “um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1999, p. 13) por todos os componentes da comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais e sociedade e que abrange a formação integral dos estudantes. O elemento pedagógico é constituído na “definição das ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem com seus propósitos e sua intencionalidade” (p. 13). Desta forma, o Projeto Político Pedagógico é um espaço democrático, voltado à reflexão e busca de alternativas para a concretização das ações educativas. Segundo Veiga (1999) isto acontece em dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula (p. 14). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 enfatiza a importância do projeto pedagógico como atribuição da escola, dos docentes e de toda a comunidade escolar (Art 12, 13 e 14) em todos os níveis de ensino.

Veiga (1999, p. 16 a 21) destaca cinco princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico:

- igualdade de condições de acesso e permanência;
- qualidade para todos;

- gestão democrática nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira;
- liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente;
- valorização do Magistério envolvendo formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração.

Na Educação Superior o Projeto Pedagógico, além dos princípios citados acima, está relacionado à inovação, à gestão, ao ensino-pesquisa-extensão e à avaliação institucional (EYNG, 2012). A definição das intenções e ações pedagógicas acontece em três níveis: Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Projeto Pedagógico de Curso - PPC e Planejamento de Ensino do docente.

Segundo Eyng (2012):

- o Projeto Pedagógico Institucional tem a função de definir valores e objetivos gerais da instituição para conhecimento da sociedade e para embasamento das ações internas; é ferramenta estratégica da gestão na construção coletiva da identidade e na conquista da autonomia da IES.
- Os Projetos Pedagógicos dos Cursos aplicam e articulam os princípios institucionais, as determinações das políticas educacionais e as demandas do mundo do trabalho, contextualizando-os na formação de um profissional específico.
- Os Planos de Ensino dos professores operacionalizam as intencionalidades educativas propostas no PPI e PPC, articulam e objetivam a representação e a ação do conjunto de docentes e discentes na aula/curso. No Plano de Ensino do professor o PPI e o PPC são recontextualizados.

O Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso são documentos que devem ser construídos coletivamente por todos os envolvidos na instituição e nos diversos Cursos, para que reflitam de maneira efetiva o pensamento do grupo, dando voz a todos os membros. O Parecer Conaes Nº 4 de 17 de junho de 2010, recomenda que haja um “desenvolvimento permanente do Projeto Pedagógico de Curso”, acompanhando as transformações da sociedade e do conhecimento. No entanto, pelo relato de professores participantes do Programa de Formação

Continuada da UFPR¹ e servidores da Coordenação de Ensino de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissional da UFPR, isto nem sempre acontece. O documento é redigido pelo Núcleo Docente Estruturante ou outro grupo pequeno de docentes e discutido e aprovado em uma ou mais reuniões do colegiado. Pode se tornar um processo extremamente desgastante, de conflitos entre visões de mundo contraditórias, resultando em um documento fragmentado, às vezes totalmente descolado da realidade, impossível de concretizar. Outras vezes, o projeto nem sequer é concluído porque se cria um impasse difícil de contornar.

3.3.1 Currículo

Uma das questões complicadoras deste processo é o currículo. Ele é o instrumento para concretizar o processo de ensino-aprendizagem, o caminho que leva ao profissional que se almeja formar. O currículo é construído a partir de uma série de perguntas e reflexões sobre os conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades que se deseja para o egresso do curso. No debate e na discussão crítica destas indagações se constrói o caminho a ser seguido pelos docentes durante o curso.

O currículo não trata apenas de conhecimentos específicos, existem temas transversais que o permeiam e se fundem nas diversas disciplinas, buscando uma formação que vá além da formação profissional, que forme o cidadão, uma pessoa comprometida com a melhoria da qualidade de vida para si e para o mundo em que vive, qualquer que seja sua área de atuação.

Esta transversalidade e ênfase na formação universitária para além dos conteúdos específicos, ficam evidentes nas Diretrizes Curriculares dos cursos universitários. O Parecer Nº. 067/03 do Conselho Nacional de Educação / Conselho da Educação Superior destaca a importância de aliar uma sólida formação profissional com a formação ética e cidadã, e “concebe a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática de

¹ Programa realizado pela Coordenação de Políticas de Formação do Professor da Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissional da Universidade Federal do Paraná durante o ano de 2012, envolvendo docentes de três setores: Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e Ciências da Terra/Centro de Estudos do Mar. O Programa desenvolveu atividades como palestras e oficinas, em que, entre outros temas, foi abordada a questão do Projeto Pedagógico de Curso, Planejamento de Ensino e questões correlatas.

acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas”, superando a formação tecnicista e fechada anterior à LDB 9394/96. O Parecer enfatiza, também, a importância e necessidade de atividades formadoras flexíveis, como pesquisa e extensão que, aliadas ao ensino, preparam o “futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”.

A definição do currículo de um curso pode ser especialmente difícil, segundo relato de professores participantes do Programa de Formação Continuada da UFPR, porque envolve questões de poder e valorização de pessoas e conteúdos. Todos percebem a importância da inclusão de novos conteúdos, de novos formatos, mas não há disponibilidade para abrir mão de uma disciplina ou carga horária. Em certos casos, não há necessidade de inclusão de disciplinas; é possível abordar os novos conteúdos em disciplinas existentes. Neste caso a dificuldade está em abrir mão de um Plano de Ensino que é confortável ao docente porque já o repete há vários anos. Outra questão é a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a incorporação dos conhecimentos produzidos nas atividades formativas complementares ao currículo.

Moreira (2005 p. 16) propõe “que se conceba currículo como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores”. O autor afirma que “raramente se chega a um consenso” e que as decisões tomadas são um “acordo frágil e temporário entre pontos de vista diversificados”. O autor destaca a importância da formulação de inúmeras perguntas e reflexões para a construção do currículo, de um processo que precisa “subsidiar-se em diferentes fontes e saberes” (p. 19) e “nortear-se pelo compromisso com os problemas sociais da maioria da população brasileira, com princípios éticos, com a democracia, com a pluralidade de concepções, com a abertura ‘ao outro’, com a produção e a socialização de novos conhecimentos” (p. 20).

Ainda segundo relato de professores da UFPR, este consenso de que fala Moreira, é, às vezes, muito difícil de alcançar e a solução encontrada para superação das dificuldades pode ser o abandono da reflexão e das discussões sobre o currículo; os docentes executam suas disciplinas individualmente, ou se articulam em pequenos grupos. Quem sofre as consequências é o aluno: sem

diálogo entre si, os docentes repetem o mesmo conteúdo em diferentes disciplinas, deixando de abordar conteúdos vitais para a formação do profissional.

3.3.2 Ficha 1 e Ficha 2

A Universidade, por outro lado, segue normas internas e externas, que regulam e organizam suas atividades. O Regimento Geral da UFPR detalha na Sessão II – Currículos e Programas os procedimentos e normas para elaboração e execução do Plano de Ensino das disciplinas do curso. As resoluções 15/10, 05/10, 95/06, 53/01, 43/91 e 30/90 CEPE, detalham estas questões relacionadas ao Currículo e os documentos necessários para sua aprovação. A nível nacional existem as Diretrizes Curriculares para cada curso. No entanto, embora estes documentos estejam disponíveis na página da Universidade e do MEC, na prática existem muitas dúvidas sobre o assunto.

Entre os documentos que acompanham o Projeto Pedagógico de Curso, normatizado pela Resolução 30/90 CEPE da Universidade Federal do Paraná, estão a Ficha 1 e Ficha 2. A Ficha 1 é o Plano de Ensino que identifica a disciplina e se mantém a longo prazo, podendo ser alterada apenas quando acontece uma reforma ou ajuste curricular. Por isso, deve ser o resultado de uma profunda reflexão sobre todos os aspectos que envolvem a disciplina e sua relação com o curso e com a formação do estudante. Esta Ficha é anexada ao Projeto Pedagógico e enviado à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional.

A Ficha 1 contém:

- Nome e Código da Disciplina
- Natureza: obrigatória ou optativa
- Pré-requisito e/ou co-requisitos necessários (se for o caso)
- Modalidade: presencial, EaD, outros
- Duração: semestral, anual ou modular
- Carga Horária Semestral Total:
- Carga Horária Anual Total:
- Carga Horária Modular Total
- Tipo de aula: PD (aula padrão), LB (laboratório), ES (estágio), OR (Orientada), CP (Aula de Campo), EaD, 20% EaD
- Carga Horária Semanal

- EMENTA (Unidades Didáticas)
- BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)
- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 títulos)
- Assinaturas

A Ficha 2 é elaborada a partir da Ficha 1, mantendo o cabeçalho e a ementa. No caso de a disciplina ser oferecida por mais de um docente e/ou ser ministrada a mais de um curso podem existir diversas Fichas 2 para cada disciplina. Ou seja, a Ficha 2 é um documento que adapta as informações e determinações contidas na Ficha 1 às demandas que se apresentam. Ela é variável, podendo mudar a cada ano para ajustes e inclusão de temas atuais, sempre respeitando a ementa da Ficha 1. A Ficha 2 deve ser específica, explicitando o conteúdo, os objetivos, a metodologia e a avaliação da disciplina. Ela pode e deve atualizar a Bibliografia básica e complementar. Em resumo, a Ficha 2 é o desdobramento da Ficha 1, o detalhamento do conteúdo, da metodologia e da avaliação de cada item. A Ficha 2 contém:

- Disciplina e Código (os mesmos da Ficha 1)
- Todos os dados do cabeçalho da Ficha 1
- EMENTA (Unidades Didáticas) Igual à Ficha 1
- PROGRAMA (itens de cada unidade didática)
- OBJETIVO – Geral e Específicos
- PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
- FORMAS DE AVALIAÇÃO
- BIBLIOGRAFIA BÁSICA (3 títulos)
- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (2 títulos)
- Assinaturas

O preenchimento destas Fichas, além de um procedimento administrativo obrigatório, é um desafio para muitos docentes porque implica na reflexão sobre a prática, na decisão de quais conteúdos abordar, em qual formato, em que momento e como avaliar. É uma reflexão que vai muito além do simples preenchimento de um papel; nela está implícita a identidade do docente, sua visão de mundo, de educação e de alunos. É, como se disse acima, “a recontextualização do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico de Curso” (EYNG, 2012). É o momento em

que o professor imprime seus conhecimentos e sua identidade à disciplina e à formação do aluno.

Conclusão

O Planejamento de Ensino é um processo complexo e intrincado, envolvendo o docente como indivíduo, como membro de uma coletividade, a comunidade interna e externa da instituição de ensino superior e a própria instituição. Para formar o estudante como profissional, como indivíduo e como cidadão é preciso que o Projeto Pedagógico do Curso seja produto de muitas mãos, de pensamentos diversos, dando voz a todos os seus integrantes. O preenchimento da Ficha 1 e da Ficha 2 é o resultado final da imbricação de todos estes fatores, podendo representar o que de melhor se construiu no curso ou não, dependendo do envolvimento do docente em seus múltiplos papéis e da sua disponibilidade para ver a si mesmo e à sua disciplina como parte essencial do todo, complementando e aprofundando outros conhecimentos e comportamentos.

4. Planejamento de Ensino na UFPR

Este capítulo será dedicado a apresentar pesquisa realizada para levantar e analisar dados sobre Planejamento de Ensino, envolvendo o Projeto Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico de Curso, os procedimentos adotados pelos docentes da UFPR na elaboração das Fichas 1 e 2 e as dificuldades encontradas para a realização desta tarefa bem como sobre disponibilidade e interesse em cursar um curso sobre o tema na modalidade Educação a Distância.

Como foi relatado no capítulo 3, a maioria dos docentes – independente da posição teórica – tem resistências ao planejamento, preferindo se dedicar a atividades que consideram realmente importantes como pesquisar, dar aula, executar projetos, participar de grupos de trabalho, entre outros. A Universidade, por outro lado, segue normas internas e externas, que regulam e organizam estas atividades, detalhadas em Resoluções e Pareceres. No entanto, embora estes documentos estejam disponíveis na página da Universidade e do MEC, existem muitas dúvidas sobre o assunto.

Ciente destas e outras dificuldades encontradas pelos docentes em seu cotidiano e do desejo de muitos deles de participar de atividades de formação continuada, a PROGRAD implantou o Programa de Formação Continuada de Docentes da UFPR e criou, para isso, a Coordenação de Políticas de Formação do Professor - COPEFOR. Esta unidade vem desenvolvendo, junto às coordenações de curso, setores e departamentos, um programa de formação voltado às necessidades e demandas manifestadas pelos docentes.

Levantamentos realizados pela COPEFOR juntos aos docentes de diversos setores da universidade têm demonstrado um grande interesse por temas como a manutenção do interesse dos estudantes na aula, a viabilização de atividades práticas de forma produtiva para turmas grandes, a incorporação de temas transversais à disciplina, a formação integral do estudante como profissional e cidadão, entre outros. Todos estes temas se relacionam direta ou indiretamente ao planejamento.

Uma das Oficinas solicitadas versava sobre o preenchimento da Ficha 1 e Ficha 2 do Projeto Pedagógico do Curso. Cada item da Ficha 1 e 2 foi analisado e debatido, rendendo reflexões aprofundadas sobre o conteúdo, o tipo de formação que se quer para o estudante, o papel da universidade na sociedade do século XXI,

os meio para alcançar a formação que se deseja e muitas outras. Um dos participantes afirmou que “era exatamente isso que nós precisávamos, uma conversa clara, sem rodeios e abordando o essencial”. As discussões suscitadas pela Oficina revelaram a necessidade de um espaço de debate sobre o assunto, a que todos os docentes da UFPR tenham acesso. Surgiu, assim, a idéia de elaborar e implementar um curso a distância abordando o planejamento de ensino na UFPR.

4.1 Metodologia

A pesquisa em questão teve como objetivo buscar a voz dos docentes, suas demandas, dificuldades e contribuições sobre o planejamento e preenchimento correto dos Planos de Ensino para que o curso seja elaborado o mais próximo possível da realidade da UFPR e da formação que se deseja para os estudantes.

Eram objetivos da pesquisa:

Geral:

Levantar dados sobre o processo de planejamento de aulas pelos docentes da Universidade Federal do Paraná visando a elaboração de um curso em EaD sobre o tema.

Específicos:

Realizar revisão bibliográfica sobre planejamento de aula e elaboração de Plano de Ensino.

Buscar junto à Coordenação de Ensino de Graduação as dificuldades e incorreções mais frequentes no preenchimento da Ficha 1 e 2 pelos docentes da UFPR.

Construir um instrumento para levantamento de dados sobre o processo de elaboração de Plano de Ensino.

Fazer levantamento sobre procedimentos e dificuldades na elaboração de Plano de Ensino junto a professores da UFPR.

Tabular e analisar os dados obtidos.

A Metodologia escolhida foi a de pesquisa exploratória (GIL, 2008 p. 41) utilizando procedimentos quantitativos e qualitativos, aliando o estudo da bibliografia sobre o tema com a aplicação de questionários a uma amostra dos docentes da UFPR, entrevista com servidores da Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação da PROGRAD e a análise dos dados.

A primeira parte da coleta de dados foi realizada na PROGRAD, na Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação - COPEG por meio de entrevista semi-estruturada (GIL, 2008 p. 117). Nesta Unidade foram levantados os procedimentos padrão para elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, em especial das Fichas 1 e 2, bem como as inconsistências e dificuldades mais freqüentes no preenchimento dos documentos.

Concomitante a este levantamento aconteceu a Revisão Bibliográfica, em que se buscaram subsídios para fundamentar a concepção de projeto, de planejamento e a elaboração dos Planos de Ensino. Com base nos dados coletados junto à COPEG e os subsídios da revisão bibliográfica foi confeccionado o questionário a ser respondido pelos docentes.

Levando em conta o pouco tempo disponível dos docentes e a relutância apresentada muitas vezes para com levantamentos deste tipo, foi elaborado um instrumento enxuto, facilitando a compreensão e o preenchimento, motivando, desta forma, a participação de um maior número de docentes na pesquisa. O questionário teve nove questões fechadas e uma aberta, além da identificação do Setor em que o docente atua. As questões abordaram três temas:

1. Conhecimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e disponibilidade/interesse em participar de um curso na modalidade Educação a Distância;
2. Conhecimento dos Projetos Pedagógicos da Instituição e do Curso e da normatização sobre currículo da UFPR;
3. Questões relacionadas ao preenchimento das Fichas 1 e 2 do Projeto Pedagógico de Curso.

A questão aberta solicitava ao docente que relacionasse as dificuldades encontradas no preenchimento da Ficha 2.

Para uma maior representatividade do conjunto de docentes da UFPR optou-se por enviar questionários a docentes de todos os setores e não apenas aos setores participantes do Programa de Formação Continuada da PROGRAD/COPEFOR como previsto inicialmente. Os docentes foram selecionados levando em conta o tempo de trabalho na universidade, sendo consultados trinta e nove com pouco tempo e cinquenta com mais tempo de atuação na UFPR. O questionário foi enviado como anexo a e-mail, acompanhado de um breve texto explicativo e solicitado seu retorno também por email o mais breve possível, sem

estipulação de data. Foram enviados no total oitenta e nove questionários tendo retornado preenchidos dezesseis, representando dez setores da universidade. De um setor retornaram quatro questionários preenchidos, de dois setores retornaram dois e dos outros oito setores voltou apenas um de cada. Os questionários preenchidos foram submetidos à COPEG que considerou que as respostas eram representativas da realidade encontrada na Universidade sobre o tema.

As informações recebidas na COPEG e as respostas aos questionários esclareceram muitas das dúvidas existentes sobre o tema. Por isso, e pelo fato de a pesquisa por questionário ter sido aberta a todos os setores da UFPR, não foi realizada entrevista com chefes de departamento e diretores de setores. Seria necessário entrevistar a um grande número de pessoas o que se mostrou inviável pelo calendário especial de 2013 e pela sobrecarga de trabalho dos docentes provocados pela greve de 2012. Além disso, uma professora declarou ter sido coordenadora de curso recentemente e relatou um pouco de sua experiência, outras duas professoras afirmaram ter participado da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e do reconhecimento do curso pelo MEC em 2011 e 2012, revelando, assim, o olhar do professor em outra de suas múltiplas funções (GIL, 2012).

Os dados obtidos com os questionários foram tabulados, organizados em temas e analisados à luz do referencial teórico estudado e das informações obtidas com a entrevista dos servidores da COPEG, buscando “não se restringir ao que está explícito no material”, mas aprofundar a análise “desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 48).

4.2 Dados

A entrevista com servidores da COPEG mostrou que existe grande diversidade entre os Projetos Pedagógicos de Curso e os Planos de Ensino. Existem unidades em que a elaboração dos documentos acontece de forma reflexiva, envolvendo os docentes na discussão sobre os temas relevantes do curso. O resultado são Planos de Ensino bem estruturados, articulados entre si em que se percebe clareza e coerência de objetivos e unidades de ensino. Por outro lado, se encontram documentos em que não se percebe articulação, em que ficam evidentes

as tensões criadas pelas perguntas levantadas sobre a elaboração do currículo (MOREIRA, 2005).

Os problemas no preenchimento da Ficha 1 aparecem em todos os campos: há incorreções no código da disciplina, no tipo de aula, na bibliografia na ementa, objetivos, etc. Além disso, muitas vezes não há coerência entre os diversos itens, ou seja, os objetivos não estão representados na ementa ou não se coadunam com o tipo de aula escolhido para a disciplina.

Os Planos de Ensino não são analisados pela COPEG quanto ao conteúdo, isto é responsabilidade do Colegiado de Curso ou do Núcleo Docente Estruturante. Segundo os servidores em muitas unidades não são elaborados Planos de Ensino anualmente, os docentes seguem o planejamento do ano(s) anterior(es), dedicando tempo à reelaboração apenas quando surge um fator externo como avaliação do MEC ou reformulação/ajuste no currículo.

Os dados trazidos pelas respostas dos docentes ao instrumento de pesquisa confirmam esta realidade: há aqueles que afirmam conhecer bem os documentos de referência e elaborar o planejamento de ensino anualmente embasados nas reflexões e demandas do curso e outros que afirmam não ter esta prática, apresentando justificativas como “não é necessário” ou “falta de tempo” (DAMIS, 1996; FUSARI, 2012). Uma professora declarou que em seu período como coordenadora de curso estudou a fundo esta questão e buscou ajuda por diversas vezes na COPEG. Trata-se de uma professora que atua na UFPR já há um bom tempo e que somente teve motivação para se aprofundar neste tema por exigência da função de coordenadora de curso.

A primeira parte do questionário abordava a questão da EaD e formação continuada. Dos docentes que responderam ao questionário doze afirmaram que participariam de um curso a distância e nove afirmaram conhecer ambientes virtuais de aprendizagem como, por exemplo, o Moodle. Quanto ao tempo disponível para formação continuada, oito afirmaram dispor de duas horas semanais, quatro até uma hora e quatro docentes responderam ter até cinco horas semanais disponíveis para formação continuada.

Estas respostas são importantes porque apontam o desejo dos docentes de continuar com sua formação (MOROSINI, 2010), utilizando tecnologias como ambientes virtuais de aprendizagem. Mesmo os que desconhecem estes ambientes se manifestaram dispostos a participar de um curso na modalidade EaD, abrindo

possibilidades de, após sua iniciação no mundo dos AVAs, utilizar esta metodologia com seus próprios alunos.

O tema seguinte era o conhecimento dos docentes em relação ao Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso e a normatização sobre currículo na UFPR. Mais da metade dos docentes que responderam ao questionário, afirmam não conhecer ou conhecer pouco o Projeto Pedagógico Institucional e a missão da universidade. Dos que afirmaram conhecer bem, dois participaram recentemente da reformulação do currículo do curso ou do reconhecimento do curso pelo MEC. Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, apenas um docente respondeu que não conhece e um respondeu que conhece pouco. Todos os outros afirmaram que conhecem bem. Por outro lado, na questão sobre a normatização do currículo na UFPR apenas três docentes responderam que conhecem bem, os mesmos dois que participaram da reformulação do currículo ou reconhecimento de curso e outra que afirma ter aprendido sobre o assunto recentemente quando foi coordenadora de curso.

Nas perguntas específicas sobre o preenchimento das Fichas 1 e 2, dez docentes afirmam que em seu departamento isto não é um processo coletivo e seis afirmam que é uma tarefa realizada em conjunto. Dois docentes relatam que a falta de diálogo na elaboração do Plano de Ensino ocasiona problemas para os alunos como a repetição do mesmo conteúdo em duas ou mais disciplinas e a sobrecarga de trabalhos. Na fala de um docente “estes problemas poderiam ser minimizados caso fossem definidos trabalhos que integrassem as diversas disciplinas” (Q10). Entre os que afirmam que o preenchimento anual da Ficha 2 é um processo coletivo estão os professores dos cursos que passaram por reformulação/reconhecimento recentemente. Um terceiro docente afirma que este processo coletivo acontece apenas na reformulação/alteração do currículo em que se articulam as diversas disciplinas com o conteúdo do curso e o perfil do egresso. A partir daí “elaboro a programação da disciplina a cada ano e encaminho para a coordenação. Esta reformulação faço obedecendo a ementa da disciplina, assim não considero necessário qualquer alteração na ficha 2” (Q3).

Indagados se participariam de um curso EaD sobre elaboração de Ficha 1 e Ficha 2 seis docentes responderam que sim, dois responderam que não e oito responderam talvez. Destes, diversos justificaram a resposta condicionando a participação ao que seria abordado no curso, um deles destaca: “gostaria de

participar de um curso se houver uma perspectiva/orientação global com relação a isso na universidade e uma prática adequada ao trabalho docente, pois no nosso setor recebemos o modelo da direção para preenchimento das fichas” (Q10).

O último item do questionário era uma questão aberta em que os docentes poderiam relatar as dificuldades encontradas para elaborar a Ficha 1 e 2 e a relação com sua atuação como docente e a formação integral dos estudantes. Seis docentes relataram não encontrar dificuldades no preenchimento; um docente afirma não ter dificuldades, “mas na realidade, não sei se faço corretamente, pois nunca tive uma orientação específica nesse sentido” (Q9); outro docente relata que “atualmente nenhuma, mas quando ingressei na UFPR sentia-me um pouco perdida no preenchimento da mesma” (Q12). As colocações dos docentes sugerem a falta de um “espaço de formação” (BOLZAN e POWACZUK, 2009), onde tanto os profissionais recém-ingressos como os que já estão há mais tempo na UFPR possam interagir e aprender em conjunto.

Um docente afirma que desconhece a Ficha 2 e outro do mesmo Setor acrescenta que “ (...) nós temos projetos pedagógicos bem diferenciados em que atuamos sem disciplinas com trabalhos por projetos” (Q11). Nestes casos sente-se a falta de preenchimento do Plano de Ensino como opção, vinculada à concepção de formação adotada pelo Setor. No entanto, o Projeto Pedagógico e, com ele, o Plano de Ensino, podem ser elaborados utilizando o referencial adotado pelo curso, qualquer que ele seja. O trabalho por projetos pressupõe, na sua definição, a antecipação do que se quer alcançar (BOUTINET, 2012), sendo o planejamento o instrumento para a sua visualização (GIL, 2012). Além disso, envolve um aspecto social em que se planeja em conjunto, “num duplo sentido”, mas não se pode deixar de planejar (DAMIS, 1996).

A dificuldade em encontrar a unidade no curso é o relato de outro docente: “não haver discussão sobre o projeto do curso/área, perfil do profissional que se pretende formar, repetição dos conteúdos nas disciplinas I, II, III. Cada um faz o que quer, segue a ementa de sua cabeça. Não há projeto coletivo de curso”. O docente relata também que esta falta de visão comum vem da falta de coordenação e compreensão da coordenação do curso. Além disso, “as fichas devem ser aprovadas após terem sido discutidas em áreas e na coordenação do curso, tomando por base os objetivos, currículo e perfil do egresso, o que não se faz” (Q14).

Segundo um outro docente a discussão coletiva depende do coordenador do curso e de outros problemas estruturais da universidade como, por exemplo, a falta de professores: um mesmo docente ministra duas, três, até quatro disciplinas diferentes no mesmo semestre.

As falas dos docentes refletem o que foi apurado com a entrevista na COPEG: os acertos e as dificuldades andam lado a lado, existem ótimos Planos de Ensino e outros nem tanto que se refletem em um ensino irregular. A temática necessita de muita reflexão e estudos para a construção de instrumentos que auxiliem os docentes nesta tarefa. Os subsídios fornecidos pela pesquisa servirão de parâmetros para a construção do curso sobre a elaboração de Planos de Ensino no âmbito do Programa de Formação Continuada dos docentes da UFPR

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a elaboração do Plano de Ensino pelos professores da UFPR. Para isso buscou-se fundamentação no referencial teórico sobre o tema, destacando o conceito de planejamento, projeto e currículo; características do Projeto Pedagógico Institucional e de Curso, Plano de Ensino e a identidade do docente de ensino superior. Também se abordou a Educação a Distância como modalidade fundamental para formação continuada dos docentes por oferecer condições de aprendizado mesmo com pouco tempo disponível, adequado às características e demandas dos alunos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória (GIL, 2008) por meio de entrevistas, questionários e revisão bibliográfica. Os dados obtidos com os questionários e entrevista foram classificados e analisados quantitativa e qualitativamente (LÜDKE e ANDRÉ, 1985) à luz do referencial teórico.

A entrevista com servidores da Coordenadoria de Políticas de Ensino de Graduação revelou a existência de uma grande diversidade de questões relacionadas ao Projeto Pedagógico de Curso e dos Planos de Ensino em especial. Há muitos acertos, mas também superficialidade, equívocos e incompletudes. Estas informações foram confirmadas pelas respostas aos questionários.

Percebe-se na fala dos docentes que existem dificuldades e divergências sobre o processo de construção do Plano de Ensino. Isto se mostra tanto pela exposição das dificuldades como pela sua omissão: alguns docentes que afirmam não ter dificuldades com o preenchimento da Ficha 2 também afirmam não haver em seu curso a prática de reflexão e construção coletiva dos Planos de Ensino. Eles se sentem confortáveis atuando individualmente e não demonstram interesse em participar de um curso que aborde as questões relacionadas ao tema.

Uma questão suscitada por estas informações, e que não foi abordada nesta pesquisa por falta de tempo, foi a qualidade dos Planos de Ensino destes docentes e a inserção da disciplina que ministram no curso. O Plano de Ensino está em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional e de Curso? O conteúdo abordado se repete em outras disciplinas e o professor não tem ciência disso porque não dialoga com seus pares? São questões importantes que poderiam ser estudadas em um próximo trabalho.

Por outro lado, alguns docentes expõem as dificuldades tanto institucionais como de relacionamento e dificuldade de diálogo com seus pares (MOREIRA, 2005) e não vêem proveito em participar de um curso sobre Plano de Ensino sem que haja uma mudança na estrutura da UFPR e de postura e comprometimento das coordenações de curso e dos docentes individualmente.

Já as falas dos docentes que participaram do reconhecimento e avaliação do curso ou atuaram como coordenadores revelam que a questão do planejamento de ensino se coloca de forma mais concreta quando o professor assume outras funções além da docência (GIL, 2012).

Em relação à Educação a Distância a grande maioria dos docentes se mostrou disposta a participar de um curso nesta modalidade, embora nem todos estejam familiarizados com os ambientes virtuais de aprendizagem.

Desta forma, conclui-se que o curso proposto “Elaborando a Ficha 1 e Ficha 2 do Projeto Pedagógico de Curso” na modalidade EaD precisa levar em conta a individualidade dos docentes mas também todas as peculiaridades da UFPR e de seus cursos. Dada a necessidade de os Planos de Ensino serem uma construção coletiva – pelo menos na definição dos conteúdos e tipos de aula – é necessário que o curso seja interativo, para que os docentes possam dialogar entre si e buscar caminhos comuns. Mesmo que pertençam a cursos diferentes na universidade, a experiência de um pode auxiliar o outro na busca por uma ação mais integrada e produtiva em seu próprio curso.

Também é imprescindível que no curso o preenchimento da Ficha 1 e Ficha 2 seja abordada em todas as suas múltiplas relações com o Projeto Pedagógico Institucional (que poucos docentes conhecem) e o Projeto Pedagógico do Curso (que apenas um docente afirma não conhecer). Ao se reconhecerem nas questões abordadas no curso, ao perceberem que o Plano de Ensino, expresso nas Fichas 1 e 2, além de documentos necessários para a burocracia inevitável do MEC e UFPR, são instrumento de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo, os docentes terão a oportunidade de realizar este trabalho com outro olhar, conscientes de seu papel de protagonistas na formação integral dos estudantes.

Outra questão importante a destacar é o próprio curso como instrumento de familiarização do docente com o mundo EaD e as possibilidades que ele oferece para as demandas da educação no século XXI. A revisão bibliográfica mostrou que a EaD é um caminho sem volta, uma possibilidade de formação inicial e continuada

para milhões de pessoas que até então encontravam dificuldades para estudar e também um modelo diferenciado e afinado com as tecnologias cada vez mais repletas de possibilidades. Como diz Moran (2002, p. 15): “Caminhamos de uma EaD mais industrial, mais massiva, de produto pronto, igual para todos, para modelos bem mais flexíveis, que combinam o melhor do percurso individual com momentos de aprendizagem em grupo, de colaboração intensa”.

A COPEFOR já oferece um curso de Metodologia do Ensino Superior aos docentes da UFPR totalmente a distância, com grande procura. Durante todo o ano as turmas se sucedem e nos momentos de formação presencial, diversos docentes relataram que o curso EaD foi uma ótima experiência, tanto do conteúdo como no formato. A intenção é que o curso proposto neste trabalho seja um complemento àquele curso, aprofundando as questões relacionadas diretamente à elaboração dos Planos de Ensino, mas podendo também ser cursado por qualquer docente da UFPR, tendo ou não participado de outras etapas do Programa de Formação Continuada.

O objetivo principal deste curso é oferecer aos docentes mais instrumentos para o planejamento de suas aulas, para que elas tenham o equilíbrio de atividades teóricas e práticas, de transmissão de conhecimentos, mas também de desafios para o aluno buscar seus próprios saberes, de conteúdos específicos e indispensáveis para a formação profissional e também de temas abrangentes e transversais indispensáveis para a formação integral do ser humano. Um curso com aulas instigantes e prazerosas que fiquem na memória dos estudantes como um “tesouro precioso” (MORAN, 2012).

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria L. Ensaio sobre a EaD no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002 Ensaio sobre educação a distância no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> Acesso em 04 de março de 2013.

BOLZAN, Doris P. V. e POWACZUK, Ana C. H. Docência Universitária: a construção da professoralidade. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 3, p.90-104, Dezembro/2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/113/162>. Acesso em 14/08/2012.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer Nº. 776/97 de 03/12/1997. Relatores: Cons. Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer Nº. 583/2001 de 04/04/2001. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

BRASIL. CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Parecer Conaes Nº 4 de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante-NDE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article. Acesso em 03 de abril de 2013.

BRASIL. CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article. Acesso em 03 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei número 9394/96**, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 de agosto de 2012.

DAMIS, Olga T. Planejamento Escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

EYNG, Ana M. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Superior**. Curitiba: 2012. Slides confeccionados com software Power Point.

FUSARI, JOSÉ C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho....pdf> Acesso em 29/05/2012.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio C. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed – 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

HOUAISS, ANTÔNIO e VILLAR, MAURO de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISAIA, SILVIA M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e como profissional. In: MOROSINI, MARÍLIA C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://www.iprede.org.br/upload/arquivo_download/2007/Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf Acesso em 13/08/2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura L. O. A Relação Conteúdo-Forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

MORAN, José M. **O que é Educação a Distância**. 2010.

MORAN, José M. **Desafios da EaD no Brasil**. 2012

MOREIRA, Antônio F. B. O Processo Curricular do Ensino Superior no Contexto Atual. In: VEIGA, Ilma P. A. e NAVES, Marisa L. P. (Orgs) **Currículo e Avaliação no Ensino Superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

MOROSINI, MARÍLIA C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://www.iprede.org.br/upload/arquivo_download/2007/Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf. Acesso em 13/08/2012.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. 2013. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?start=20&q=educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia&hl=pt-BR&as_sdt=0. Acesso em 07 de março de 2013.

SÁ, Ricardo A. de. **Concepção e Qualidade da Educação a Distância no Brasil**. In: Gazeta do Povo. 27/02/2012. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/conteudo.phtml?tl=1&id=977900&tit=Concepcao-e-qualidade-da-educacao-a-distancia-no-Brasil>.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

SCHERER, Suely. **Organização Pedagógica na EaD**. Curitiba: UFPR, 2012.

SOUZA, Eda C.B.M. de. Panorama Internacional da Educação a Distância. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Regimento Geral da Universidade Federal do Paraná**. Disponível em: http://www.ufpr.br/soc/pdf/Regimento_Geral_da_UFPR.pdf, acesso em 12/08/2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução 30/90 CEPE**. Estabelece normas básicas para a implantação, reformulação ou ajuste curricular dos cursos de graduação, bem como para a aprovação de elenco de disciplinas dos departamentos. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/resolucoes.php?conselho=%20&item=Resolu%E7%F5es%20Vigentes>. Acesso em 02/05/2012.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ FICHA TÉCNICA DE CURSO À DISTÂNCIA

1- Identificação

1.1 Nome do Curso: Elaborando a Ficha 1 e 2 do Projeto Pedagógico de Curso

1.2 Público-alvo: Docentes da Universidade Federal do Paraná

1.3 Forma de divulgação do Curso: mensagens às coordenações de curso, aos setores, departamentos e unidades equivalentes, anúncio na página da UFPR e no blog da Copefor/PROGRAD.

1.4 Instituição executora: Universidade Federal do Paraná – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD e Coordenação de Políticas de Formação do Professor – COPEFOR

Dados de contato: Coordenação de Políticas de Formação de Professores/PROGRAD – 3310 2712 – copeforufpr@gmail.com

1.5 Coordenação:

Coordenadora: Gláucia da Silva Brito

Dados de contato: Copefor/PROGRAD

Vice-coordenador ou coordenador de tutoria: Vanessa Godoy

Dados de contato: 3310 2714

1.6 Local de realização do Curso: o curso será totalmente a distância

1.7 Período de funcionamento do Curso:

Data de início: 01/10/2013

Data de término: 31/10/2013

Duração do Curso: 4 semanas

Obs. O curso, por ser totalmente a distância e ter curta duração, poderá ser ofertado várias vezes ao ano; sempre que houver interesse por parte dos professores.

1.8 Número de vagas: 30

Número de turmas: 1

1.9 Inscrição, seleção e matrícula:

Cronograma de inscrição, seleção e matrícula:

Inscrição	01 a 15 de setembro de 2013
Seleção	Não haverá seleção, quando completar o número de vagas as inscrições serão encerradas.
Matrícula	16 a 30 de setembro de 2013

Forma de inscrição: a inscrição será pelo envio de mensagem manifestando interesse pela realização curso para o endereço: copeforufpr@gmail.com

Critérios de seleção: ser docente do quadro da UFPR e pela ordem de inscrição.

Procedimentos de matrícula: os inscritos receberão via email uma Ficha de Matrícula para ser preenchida e retornada à Copefor também por email.

1.10 Grade curricular (relação de Módulos/Unidades/Disciplinas):

Unidade I – Projeto Pedagógico Institucional e Planejamento

Unidade II – Projeto Pedagógico de Curso, currículo e sua normatização na UFPR

Unidade III – Elaboração da Ficha 1

Unidade IV – Elaboração da Ficha 2

1.11 Cronogramas:

Trâmite do projeto para aprovação pela Instituição:

1. Encaminhamento da proposta do curso à coordenação da COPEFOR – 1ª semana de agosto de 2013
2. Encaminhamento da proposta do curso à CIPEAD para inclusão no pacote de cursos do PACC – 1ª semana de agosto de 2013
3. Assinatura da aprovação do curso pela da Pró-reitora de Graduação – última semana de agosto de 2013.

Cronograma do processo de capacitação das equipes:

Reunião de apresentação do conteúdo e atividades aos tutores: última semana de setembro de 2013.

Cronograma do processo de produção de material didático:

1. Produção do texto-base e elaboração das atividades – julho e agosto de 2013.
2. Revisão e adequação do texto e gravação dos vídeos e imagens de apoio – agosto de 2013.

Cronograma do processo de seleção de tutores:

1. Lançamento do edital para seleção de tutores e inscrições – 1ª quinzena de setembro de 2013.
2. Seleção dos tutores – 3ª semana de setembro de 2013.

Cronograma do Curso:

Unidade I – 1ª semana de outubro de 2013.

Unidade II – 2ª semana de outubro de 2013.

Unidade III – 3ª semana de outubro de 2013.

Unidade IV – 4ª semana de outubro de 2013.

1.12 Sistema de avaliação

Frequência: ter participado dos fóruns e entregue as tarefas

Notas e médias para aprovação: serão atribuídas notas de 1 a 10 às diversas atividades

Recuperação de estudos: não há.

1.13 Critérios para obtenção de certificados: ter completado todas as tarefas com aproveitamento de 70%

2- Justificativa

O contato direto com professores tem revelado um certo grau de insatisfação destes em relação ao trabalho de planejamento. O que se ouve, com certa frequência, são falas do tipo: “Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado”; “Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento”; “Do jeito que as coisas estão, impossível planejar meu trabalho docente; vivo de constantes improvisações”; “Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a instituição vem elaborando mecanicamente e que nada tem a ver com a sala de aula”; “Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri a minha obrigação”. (FUSARI, s/d p. 1).

Estas colocações de Fusari fazem parte da vivência de quem trabalha com docentes na UFPR. Certamente todos os servidores técnicos e docentes, encarregados de receber e analisar propostas e planejamentos de aulas, extensão, pesquisa, etc., já ouviram estas frases em algum momento.

Alguns docentes percebem o ato de planejar como algo negativo, restritivo, controlador, cerceador. No entanto, ele faz parte do cotidiano, tanto pessoal como profissional. O professor universitário do século XXI precisa dar conta de uma extensa gama de atribuições e exigências, e, para isso, é necessário que organize e planeje suas atividades, entre elas o ensino, porque “por mais erudito e experiente que seja, ele não pode dispensar esta etapa, pois graças a ela é que seu trabalho assume racionalidade e permite que seja avaliado” (GIL, 2012, p. 93).

Muitos docentes entendem a necessidade de um planejamento cuidadoso das atividades da disciplina, mas não encontram, em sua formação e vivência, os instrumentos para concretizá-lo. Na falta destes instrumentos acabam repetindo as aulas que tiveram com seus próprios professores, anos atrás, quando o mundo e os estudantes eram outros. E uma vez pronto o planejamento para a disciplina repetem-no ano a ano, incapazes de romper com o estabelecido e perdendo a oportunidade de inovar e crescer profissional e pessoalmente no processo. Outro fator é o entendimento de que o planejamento e o preenchimento de formulários diversos “rouba” tempo de atividades realmente importantes como pesquisar, dar aula, executar projetos, participar de grupos de trabalho, etc., e o encaram como um fardo a mais em uma instituição tecnicista.

A Universidade, por outro lado, segue normas internas e externas, que regulam e organizam suas atividades. O Regimento Geral da UFPR detalha na Sessão II – Currículos e Programas os procedimentos e normas para elaboração e execução do Plano de Ensino das disciplinas do curso. As resoluções 15/10, 05/10, 95/06, 53/01, 43/91 e 30/90 CEPE, detalham estas questões relacionadas ao Currículo e os documentos necessários para sua aprovação. No entanto, embora estes documentos estejam disponíveis na página da Universidade e os docentes conhecerem seu conteúdo, na prática existem muitas dúvidas sobre o assunto.

Ciente destas e outras dificuldades encontradas pelos docentes em seu cotidiano e do desejo de participar de atividades de formação continuada, a PROGRAD implantou o Programa de Formação Continuada de docentes da UFPR e criou, para isso, a Coordenação de Políticas de Formação do Professor -

COPEFOR. Esta unidade vem desenvolvendo, junto às coordenações de curso, setores e departamentos, um programa de formação voltado às necessidades e demandas manifestadas pelos docentes.

Levantamentos realizados pela COPEFOR junto aos docentes de diversos setores da universidade têm demonstrado um grande interesse por temas como a manutenção do interesse dos estudantes na aula, a viabilização de atividades práticas de forma produtiva para turmas grandes, a incorporação de temas transversais à disciplina, a formação integral do estudante como profissional e cidadão, entre outros. Todos estes temas se relacionam direta ou indiretamente ao planejamento.

Em um dos setores atendidos foi solicitada uma Oficina específica sobre o preenchimento da Ficha 1 e Ficha 2 do Projeto Pedagógico do Curso. As discussões levantaram questões como a elaboração do objetivo da disciplina, por exemplo, que renderam reflexões aprofundadas sobre o conteúdo, o tipo de formação que se quer para o estudante, o papel da universidade na sociedade do século XXI, os meios para alcançar a formação que se deseja e muitas outras. Cada item da Ficha 1 e 2 foi analisado e debatido em profundidade. Os participantes manifestaram que “era exatamente isso que nós precisávamos, uma conversa clara, sem rodeios e abordando o essencial”.

Decidiu-se então, na COPEFOR, elaborar um curso em formato EaD para disponibilizar o conteúdo da Oficina a todos os docentes da UFPR, abordando dúvidas e dificuldades frequentes. Espera-se que, ao perceberem que o Plano de Ensino, expresso nas Fichas 1 e 2, além de documento necessário para a burocracia inevitável do MEC e UFPR é um instrumento de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo, os docentes passem a realizar este trabalho com outro olhar, conscientes de seu papel de protagonistas na formação integral dos estudantes. Um Plano de Ensino bem elaborado é um roteiro ao mesmo tempo preciso e flexível, possibilitando ao docente realizar seu trabalho com convicção, profissionalismo, envolvimento e satisfação, pois sabe onde está e aonde quer chegar.

A escolha da modalidade EaD leva em conta a importância desta modalidade para a formação inicial e continuada; o próprio curso poderá ser instrumento de familiarização do docente com o mundo EaD e as possibilidades que ele oferece para as demandas da educação no século XXI. A revisão bibliográfica mostrou que a

EaD é um caminho sem volta, instrumento de formação inicial e continuada para milhões de pessoas que até então encontravam dificuldades para estudar e também um modelo diferenciado e afinado com as tecnologias cada vez mais repletas de possibilidades. Como diz Moran (2002, p. 15): “Caminhamos de uma EaD mais industrial, mais massiva, de produto pronto, igual para todos, para modelos bem mais flexíveis, que combinam o melhor do percurso individual com momentos de aprendizagem em grupo, de colaboração intensa”.

A COPEFOR já oferece um curso de Metodologia do Ensino Superior aos docentes da UFPR totalmente a distância, com grande procura. Durante todo o ano as turmas se sucedem e nos encontros do Programa de Formação presencial diversos docentes relataram que o curso EaD foi uma ótima experiência, tanto no conteúdo como no formato. A intenção é que o curso proposto neste trabalho seja um complemento àquele curso, aprofundando as questões relacionadas diretamente à elaboração dos Planos de Ensino, mas podendo também ser cursado por qualquer docente da UFPR, tendo ou não participado de outras etapas do Programa de Formação Continuada.

3- Objetivos

3.1 Objetivo geral: Oferecer subsídios aos professores da UFPR para a construção de um Plano de Ensino para sua disciplina levando em conta a Missão da Universidade, o Projeto Pedagógico do Curso, o conteúdo da disciplina e as características específicas dos alunos.

3.2 Objetivos específicos:

- conhecer a Missão, Valores e Projeto Pedagógico da UFPR e a inserção da disciplina em que o docente atua neste cenário;
- refletir sobre o processo de planejamento de aulas e a construção do Plano de Ensino;
- conhecer conceitos de currículo e a normatização na UFPR sobre o assunto;
- estudar a elaboração correta da Ficha 1 e 2 do Projeto Pedagógico de curso.

4- Proposta metodológica

4.1 Material didático

Mídia: a mídia utilizada no curso será o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle em que serão disponibilizados os textos, vídeos, artigos, e outros materiais complementares que se fizerem necessários.

Guias e tutoriais a serem elaborados: livro-texto com o conteúdo do curso, guia para os tutores.

4.2 Sistema de comunicação

Recursos tecnológicos e mídias: o curso será ofertado pelo sistema Moodle da Cipead/UFPR.

Encontros presenciais: não haverá encontros presenciais, o curso será totalmente a distância.

4.3 Equipe

Professor-autor ou conteudista: 1

Professor responsável pelo curso: 1

Tutor: 1

Equipe técnico-administrativa:

1 técnico responsável pelo sistema moodle

1 técnico-administrativo para inscrições, matrículas e certificação,

1 revisor de texto,

1 técnico para diagramação do livro texto e outros materiais complementares.

Reunião para capacitação das equipes: 1 reunião com cada um dos profissionais listados.

4.4 Avaliação

Avaliação da aprendizagem:

- Tipos de atividades: fóruns, elaboração de trabalhos escritos
- Frequência: participação nos fóruns e entrega de tarefas
- Critérios para aprovação: 70% de aproveitamento nas tarefas
- Critérios para obtenção de certificados: 70% de aproveitamento nas tarefas e 75% de frequência

Avaliação do Curso:

A avaliação pelos alunos acontecerá em dois momentos:

- no formulário de matrícula haverá questões acerca da expectativa do aluno sobre o curso.

- junto à última tarefa haverá questões sobre a dinâmica do curso, percepção dos alunos referente ao conteúdo e formato das atividades.
- avaliação e discussão da proposta metodológica e execução do curso com os professores, tutores e técnicos envolvidos.

Avaliação da Instituição:

- avaliação e discussão da proposta metodológica e execução do curso com os professores, tutores e técnicos envolvidos.
- reunião de avaliação com as Coordenações envolvidas: coordenações de curso/departamentos (quando for o caso) além de COPEFOR e CIPEAD.

Obs. Num segundo momento poderá ser feito contato com as unidades de origem dos alunos (coordenações de curso, departamentos, setores) para sua avaliação acerca do impacto da participação dos docentes na rotina de elaboração das fichas 1 e 2 do Projeto Pedagógico de curso.

4.5 Infra-estrutura

Espaços físicos: o curso é todo a distância, sendo assim será necessário somente o suporte da equipe técnica da Cipead na operação do Moodle e a disponibilização aos docentes de computadores para realização das atividades.