

PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO

Mary Rangel *

Luciano A. M. Pinto **

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre a concepção dos Planos e Projetos que constituem o planejamento da ação docente no ensino superior. O encaminhamento metodológico é feito num estilo ensaístico, através de um encadeamento lógico de análises, teoricamente sustentadas. Ressalta-se, inicialmente, a importância do processo participativo da comunidade acadêmica nas previsões, propostas e projeções institucionais, para chegar, com essa premissa, às formulações do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Político-Pedagógico Institucional, do Projeto Pedagógico de Curso, do Plano de Curso de disciplinas e do Projeto de Auto-Avaliação Institucional, no qual se apresentam critérios e processos avaliativos das práticas, tanto na sua qualidade acadêmica, pedagógica e social, quanto na sua coerência e realização efetiva, de acordo com os compromissos decididos e explicitados pelo coletivo da Instituição, nos termos dos seus Planos e Projetos. Conclui-se observando a abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que se traduz, também, na abrangência dessa ação, que envolve os fundamentos e princípios sociopedagógicos do ensino, da pesquisa e da extensão, formulados e assumidos coletivamente nas propostas e projeções institucionais.

Palavras-chave: Planejamento – Ação docente – Ensino superior – Participação – Compromisso

ABSTRACT

TEACHING PLANNING IN SUPERIOR EDUCATION: PARTICIPATION AND COMMITMENT

This paper is a theoretical study about the conception of the Plans and Projects that constitute the planning of teaching action in superior education. The methodological guiding has been done in the style of an essay, through a logical chaining of analyses, theoretically sustained. We have highlighted, initially, the importance of the process of

* Doutora em Educação e Pós-Doutorado na área de Psicologia Social. Professora Titular de Didática, na UFF. Professora Titular da área de ensino-aprendizagem, na UERJ. Assessora Pedagógica do La Salle Instituto Abel e Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Graduação na UNILASALLE-RJ. Endereço para correspondência: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, Rua Visconde do Rio Branco, 882, Bloco D, Sala 512, Campus do Gragoatá, São Domingos – 24.210-350 Niterói, RJ. E-mail: mrangel@abel.org.br

** Mestre em Medicina. Doutorando em Ciências Médicas do PGCM/UERJ, com pesquisa na linha de Educação em Saúde. Professor Assistente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro Biomédico, Av. Professor Manuel de Abreu, 444, 2º andar, Vila Isabel – 20.550-170 Rio de Janeiro, RJ. E-mail: lamp@uerj.br

academic community participation in predictions, proposals and institutional projections, to reach, with this premise, the formulations of the Institutional Developing Plan, of the Institutional Political-Pedagogic Project, of the Program Pedagogical Project, of the Program courses and of the Institutional Auto-Evaluation Project, in which are presented criteria and evaluation processes of the practices, even in their academic, pedagogic and social quality, as in its coherence and effective realization, according to the determined commitments and assumed by the collective of the Institution, in terms of their Plans and Projects. We have concluded, observing the inclusion of planning of teaching action in superior education, which is also, translated, in the inclusion of this action, that involves the base and socio-pedagogical principles of teaching, research and permanent education, assumed in the institutional proposals.

Keywords: Planning – Teaching action – Superior education – Participation – Commitment

Introdução

Este artigo apresenta um estudo teórico da concepção e abrangência do planejamento, cujas definições são significativas para as práticas docentes no ensino superior. Do ponto de vista metodológico, o texto é construído num estilo ensaístico.

Com esse encaminhamento teórico-metodológico, este estudo aborda conceitos e componentes dos planos e projetos que influem na ação docente, trazendo a essa ação um conjunto de princípios e projeções que definem e caracterizam a identidade de cada instituição, suas referências de valores e compromissos sociais, pedagógicos e políticos.

Assim, o tema da docência universitária na contemporaneidade remete às questões de planejamento, seja pela participação dos professores na sua formulação, seja porque essas questões têm origem e finalidade nas práticas acadêmicas, seja porque a concepção dos planos abrange documentos básicos, requeridos das instituições para a definição, transparência e avaliação de suas metas e propostas.

A ação docente no ensino superior associa-se, então, a diversos tipos de planos e projetos, que fundamentam as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Esses diversos planos e projetos, que hoje caracterizam e norteiam a ação e missão social das instituições universitárias, trazem parâmetros significativos a uma compreensão ampla, pedagógica, social e institucionalmente situada da docência.

A partir dessas considerações, que motivam este texto, desenvolvem-se, então, análises conceituais, que contemplam os tipos de planos e projetos, observando elementos de sua formulação, para, ao final do estudo, observar a centralidade do Projeto Político-Pedagógico no conjunto das modalidades de planejamento da ação docente.

Optou-se pelo estilo ensaístico, no interesse de um encadeamento lógico de análises, que se desenvolvem, com apoio teórico, na seqüência de abordagens. A concepção do ensaio como gênero literário e, também, como gênero de pesquisa e produção de conhecimento, caracterizado pela seqüência lógica de idéias, *teoricamente sustentadas*, encontra-se em estudos como os de Burke (1987), Pinto (1998) e Arrigucci Junior (1973).

Com essa concepção do estilo ensaístico, que não prescinde de apoio teórico, iniciam-se as análises dos planos e projetos que configuram e dimensionam o planejamento da docência universitária.

Planos e projetos que configuram o planejamento da ação docente no ensino superior

O primeiro enfoque conceitual deste estudo é, e deve ser, o do próprio sentido do planejamento, lembrando-se que, segundo Veiga (2004, p. 30), o ato de planejar requer envolvimento coletivo, que implica na “distribuição do poder e na descentralização do processo de decisão” sobre os funda-

mentos e perspectivas da proposta institucional e da ação docente que a realiza.

A ênfase no processo participativo de construção dos planos, em seus princípios, nos elementos de suas previsões, nos seus compromissos, representa uma característica do enfoque da literatura dos anos 80 e 90, consolidada nos anos 2000, em perspectivas críticas e contextualizadas das práticas docentes, como as de Gandin (1988), Enrico- ne, Hernandez e Grillo (1988), Demo (1994), Marques et al. (1994), Veiga (2001a, 2001b, 2004, 2006), Bussmann (2001), Falkembach (2001).

Na revisão da literatura da década de 70, encontram-se estudos, a exemplo de Gonçalves (1974), Santanna (1974) e Turra et al. (1975), que trazem contribuições a procedimentos técnicos da elaboração dos planos, com menor atenção ao princípio sociopedagógico e político da participação coletiva nessa elaboração.

Assim, observando-se as premissas da fundamentação e participação, pode-se entender o planejamento como “processo científico de intervenção na realidade” (GANDIN; GANDIN, 2000, p. 21) e como “processo de construção”, que “aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar e do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 2001, p. 9).

Nesse entendimento, incluem-se o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político-Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico de Curso, o Plano de Curso das disciplinas e o Projeto de Auto-Avaliação Institucional, que, no seu conjunto, fundamentam e orientam a ação docente no ensino superior, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pode ser compreendido como o documento que identifica a instituição, seu propósito e sua missão social, suas previsões de expansão. O PDI é, comumente, formulado para um período de três a cinco anos e os elementos mínimos de sua composição estão definidos por legislação específica do ensino superior, sendo a mais recente o Decreto da Presidência da República nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos

superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

Observa-se, então, no PDI, que, embora tenha um mínimo de elementos legalmente definidos, sua formulação poderá (e deverá) ir além desses elementos, no interesse de que sejam contempladas todas as questões consideradas necessárias às definições básicas, estruturais, que revelam a Instituição em seu tempo, espaço, organização atuais, sua visão e perspectivas de futuro.

O PDI, portanto, é abrangente, não só quanto ao alcance de seus elementos, como quanto ao alcance de suas definições institucionais. Assim, o PDI traz à comunidade acadêmica e à sua participação, nas suas decisões e nos termos de sua formulação, um significativo compromisso, que afeta, diretamente, a ação e mobilização docente.

Sem dúvida, muitas são as decisões de um Plano de Desenvolvimento, no qual se formulam os parâmetros que traçam o perfil da Instituição, seu planejamento e sua gestão, sua organização administrativa e acadêmica, as condições de seu ambiente físico e sua infra-estrutura, os aspectos financeiros e orçamentários, a projeção sustentável de cursos, das atividades de extensão, da implementação de pesquisas, sem faltar a ênfase na avaliação das práticas efetivas de realização das metas previstas no Plano e, portanto, sem faltar a ênfase na formulação e implementação do Projeto de Auto-Avaliação Institucional.

É importante observar que o PDI é coerente com o Regimento, no qual se formaliza e normatiza o funcionamento institucional. Assim, o Regimento tem um estatuto legal, apresentando-se como uma resolução que determina os critérios norteadores da Instituição, em todas as suas instâncias, níveis e dimensões administrativas e acadêmicas, observando-se que as normas regimentais afinam-se com os termos do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Chega-se, então, a um Projeto que constitui a centralidade dos princípios socioeducacionais que orientam as ações docentes: o **Projeto Político-Pedagógico**. Veiga (2001b) assinala que o Projeto Político-Pedagógico tem recebido um crescente reconhecimento de professores e pesquisadores, por suas expressivas contribuições, tanto à escola básica, como ao ensino superior.

Desse modo, pelo alcance e pela importância de suas definições, o Projeto Político-Pedagógico Institucional pode ser compreendido como um documento que apresenta parâmetros fundamentais das práticas acadêmicas, de acordo com o contexto, a origem, os motivos e fins sociais da Instituição.

Assim, no Projeto Político-Pedagógico revêem-se, no PDI, as propostas essenciais da Instituição, sua finalidade e missão social, para que, de forma coerente e contextualizada, sejam formulados, com efetiva participação da comunidade acadêmica, os parâmetros fundamentais, orientadores das práticas do currículo e da docência (no magistério e na produção e extensão social do conhecimento), assim como da elaboração dos Projetos Pedagógicos específicos de cada Curso.

Encontram-se, portanto, no Projeto Político-Pedagógico as perspectivas axiológicas e epistemológicas priorizadas no currículo, no ensino, na pesquisa, nos projetos de orientação de monografia, de iniciação científica, de atividades extensionistas, de monitoria, de nivelamento, enfim, em todos os elementos, associados e mutuamente recorrentes, da ação docente no ensino superior.

As definições do Projeto, referentes às perspectivas epistemológicas do currículo, contemplam o significado histórico, filosófico, cultural do conhecimento, sua origem e finalidade socioeducacional, humana, política, sua concepção criativa e emancipadora, sua compreensão como direito da vida cidadã, situando-se as implicações desse direito nos compromissos da Instituição, dos Cursos, da docência. Quanto à concepção criativa e emancipadora do conhecimento, é interessante observar a análise de Veiga (2004, p. 80):

Essa concepção epistemológica deixa de lado a visão conservadora de que a ciência produz uma única forma de conhecimento, válido e sagrado. Nesse sentido, o conhecimento não é dualista nem disciplinar. Coloca em destaque a intencionalidade, visto que suas bases epistemológicas inserem-se numa totalidade orientada para a criatividade e para a emancipação social e individual.

É relevante, então, compreender o Projeto Político-Pedagógico nas suas funções *integradora* dos fundamentos, princípios e práticas que consti-

tuem os parâmetros das ações acadêmicas, *atualizadora*, por requerer e promover o estudo e a reavaliação periódica desses parâmetros e *estruturante*, porque oferece elementos essenciais à estruturação pedagógica dos cursos.

O necessário envolvimento de professores de diversas especialidades e áreas de conhecimento nas formulações do Projeto pode trazer a essas formulações um caráter interdisciplinar e consolidar as funções integradora e estruturante dos princípios e fundamentos que orientam e identificam os processos e as práticas dos diversos cursos.

Veiga (2004, p. 76) ressalta o valor da função e qualidade integradora do Projeto Político-Pedagógico e questiona a segmentação das práticas no cotidiano do trabalho, observando que essa segmentação fortalece o individualismo e o isolamento:

Os fatores de fragmentação do cotidiano são responsáveis pela divisão do trabalho, pelas múltiplas dicotomias, tais como: público/privado, concebido/vivido, natural/técnico, teórico/prático, sujeito/objeto. Isso provoca cisão entre os que pensam e executam, fortalecendo o individualismo e o isolamento.

Assim, por sua natureza e possibilidade integradora, o Projeto Político-Pedagógico auxilia a superação de fragmentações, oferecendo princípios fundamentais, comuns a todos os cursos, em sua concepção do conhecimento sistematizado no currículo e produzido na pesquisa e sua concepção dos propósitos e procedimentos do processo de ensino-aprendizagem e da importância social da extensão.

O Projeto Político-Pedagógico fundamenta e explicita os valores e as competências que traçam o perfil docente e também aqueles que definem o perfil do profissional que a Instituição deseja e se compromete a formar.

Ainda no Projeto, caracteriza-se o contexto interno e externo da Instituição, visibilizando as condições, necessidades, os apelos que se encontram no interior e no entorno da vida acadêmica, nas suas relações e interinfluências com a sociedade, nos seus espaços mais próximos (da família, do bairro, da cidade) e nas implicações mais abrangentes com o país e suas políticas públicas. Essas questões são nucleares em todas as instâncias e

serviços acadêmicos e em todos os projetos específicos dos cursos.

É oportuno, então, considerar, segundo Veiga (2006, p. 45-46), a dimensão histórica do Projeto Político-Pedagógico e suas projeções de “novas trilhas” para a instituição, traçadas pelos critérios fundamentais da “ação intencionalizada, sistemática, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos” que fundamentam e orientam esses critérios.

Observa-se, desse modo, que a história da instituição, desde as suas origens, faz parte do Projeto, porque retoma e preserva a memória da sua construção, do seu trajeto inicial, das suas mudanças, da sua evolução, para chegar ao presente (construído, sustentado pelo processo histórico) e para refletir sobre o futuro que se deseja, que se espera e que também se constrói historicamente. Assim, as decisões atuais da Instituição, conforme se apresentam no seu Projeto Político-Pedagógico, não se formulam ignorando o seu processo histórico, tanto quanto as suas finalidades não são estabelecidas esquecendo-se as suas origens.

É nessa história, refletida, reavaliada, que se encontram os propósitos originais, assim como os erros e acertos, as dificuldades e os obstáculos, as formas e alternativas de superação. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico é entendido como um documento histórico, porque suas definições e decisões são sustentadas, construídas e projetadas historicamente. Por isso, Gandin (1988), destacando a característica e o valor da intencionalidade, observa que o Projeto Político-Pedagógico é essencial à conscientização da comunidade acadêmica sobre os rumos da Instituição e sobre as ações dos educadores que os conduzem.

A partir dos parâmetros fundamentais, coletivamente decididos e formulados no Projeto Político-Pedagógico, chega-se às decisões e formulações específicas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Nos **Projetos Pedagógicos dos Cursos**, retomam-se os fundamentos do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as bases socioeducacionais do Projeto Político-Pedagógico, observando-se suas implicações para os propósitos e o encaminhamento de cada curso.

A partir dessas considerações fundamentais, formulam-se os objetivos do curso, de acordo com sua área de conhecimento e com as perspectivas socioprofissionais da habilitação acadêmica, associadas às perspectivas da docência e dos projetos específicos (*cuja referência paradigmática, como se observou antes, encontram-se no Projeto Político-Pedagógico*), de pesquisa, iniciação científica, orientação acadêmica, orientação de monografias, monitoria, nivelamento, extensão e outros, ressaltando-se, na construção desses projetos, a importância das análises e decisões do Colegiado de Curso.

O Projeto Pedagógico dos Cursos define, também, a estruturação do currículo, lembrando-se que seus parâmetros fundamentais encontram-se nos princípios axiológicos e epistemológicos formulados no Projeto Político-Pedagógico.

A partir desses princípios, afinados com os que se apresentam no Plano de Desenvolvimento Institucional, o Colegiado de Curso decide, prioriza e assume os valores e as competências da docência, assim como os valores e as competências que serão objeto da formação profissional, considerando não só as características e os apelos do mercado de trabalho, mas também os princípios éticos e as perspectivas e os compromissos humanistas e sociopolíticos dessa formação.

Assim, o Projeto de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político-Pedagógico e os Projetos Pedagógicos dos Cursos constituem referências aos projetos e planos dos docentes, incluindo os Planos de Curso de suas disciplinas.

Com essas referências mais amplas do planejamento da ação docente, e sem pretender delinear modelo de plano, pode-se entender o **Plano de Curso das disciplinas** como previsões dos seus objetivos, do conteúdo, dos procedimentos didáticos e dos procedimentos de avaliação.

Nas associações dos elementos do plano, é interessante observar que os objetivos traduzem níveis de elaboração e reconstrução do *conhecimento*, o conteúdo refere-se aos seus objetos, conforme se apresentam nos temas da ementa e do programa, e os procedimentos didáticos constituem formas de sua mediação no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, portanto, que o conhecimento

é o elo articulador dos elementos previstos no plano e referência fundamental de suas opções e prioridades.

É, também, pela importância do conhecimento, que as decisões e previsões relativas aos procedimentos de avaliação devem incluir, não só formas de observação do desempenho dos alunos, como também formas de avaliação do processo e dos resultados do curso, nas suas contribuições a esse desempenho. Esse é o sentido da avaliação construtiva e emancipadora.

O Plano de Curso das disciplinas leva, ainda, a considerar a seqüência das aulas, nas quais as previsões do plano se realizam. Nesse ponto, é oportuno rever Veiga (2006, p. 79), quando focaliza a “aula inovadora” e, nela, a ação do professor e dos alunos:

Para tanto, enfatizo a pessoa do professor como um sujeito de conhecimentos, um protagonista que desenvolve com seus alunos teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, a aula inovadora exige a existência de sujeitos, isto é, protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos. O aluno também é protagonista, porque ele é considerado sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento.

Finalmente, nesse encaminhamento de análises sobre o planejamento da ação docente, considera-se o **Projeto de Auto-Avaliação**, no qual se apresentam os princípios e processos avaliativos das práticas institucionais, tanto na sua qualidade acadêmica, pedagógica e social, quanto na sua coerência e realização efetiva, de acordo com as previsões e compromissos decididos e assumidos pelo coletivo da Instituição, nos termos dos seus Planos e Projetos.

Assim, não só pelos critérios e pelas exigências formais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), mas principalmente pelos critérios e pelas exigências de garantia da qualidade do trabalho instituci-

onal, o Plano de Auto-Avaliação assume especial relevância.

Reconhece-se, desse modo, a importância da auto-avaliação, no interesse do aperfeiçoamento das atividades acadêmicas, em seus níveis didático-pedagógicos, administrativos e de infra-estrutura.

Compreende-se, também, que o processo avaliativo propicia uma ampla percepção das práticas, especialmente em dois sentidos. O primeiro focalizado nos aspectos das dimensões, das estruturas, das atividades e dos objetivos fundamentais da Instituição, nas suas funções, interrelacionadas, de ensino, pesquisa e extensão. O segundo focalizado na gestão, no comprometimento e nas contribuições sociais, assim como na qualidade socioprofissional da formação acadêmica, incluindo o acompanhamento dos egressos, no intuito de observar os subsídios dos cursos à sua inserção e as competências no mercado de trabalho.

O processo previsto no Plano de Auto-Avaliação tem, ainda, um especial e relevante valor: o de envolver o coletivo da Instituição e dar voz e vez a todos que dele participam, qualificando-os como sujeitos significativos nesse processo.

O encaminhamento da Auto-Avaliação Institucional desenvolve-se em cinco etapas, que constituem a seqüência de preparação, de desenvolvimento, de consolidação e de divulgação.

A etapa de preparação inclui a criação de uma Comissão, denominada, nos termos do SINAES, como “Comissão Própria de Avaliação (CPA)”, para acompanhamento e coordenação da implementação do Projeto, para a sensibilização da comunidade acadêmica e para a participação em seminários regionais promovidos pelo MEC/INEP. A Comissão é formada pelos Coordenadores de Curso e por uma representação (preferencialmente eleita pelos pares) de professores, alunos, funcionários e representantes da comunidade externa.

Na etapa de desenvolvimento e operacionalização, realizam-se o levantamento e a análise das informações necessárias à avaliação, em todos os níveis e aspectos do contexto e serviços institucionais.

A etapa de consolidação compreende a integralização de todos os levantamentos e análises realizadas com a coordenação e acompanhamen-

to da CPA. A conclusão dessa etapa esclarece sobre as mudanças ou reformulações necessárias ao aperfeiçoamento das práticas, ou do seu planejamento, em todos os aspectos, setores, elementos e funções do ensino superior.

Na etapa de divulgação, os dados, as análises e conclusões tornam-se objeto de ampla discussão, de modo que a auto-avaliação institucional propicie oportunidades significativas de reflexões dos gestores, docentes e funcionários e de comunicação transparente de resultados, não só à comunidade interna, como também à externa e, portanto, à sociedade, de modo mais amplo, respeitados os compromissos públicos assumidos pela instituição.

Assim, o Projeto de Auto-Avaliação Institucional tem expressivas implicações na docência, seja na dimensão didático-pedagógica e curricular, seja na estrutura e nas condições de trabalho, seja ainda na necessária participação dos docentes na formulação do Projeto e na Comissão Própria de Avaliação, que o coordena e acompanha.

Comentário conclusivo

No percurso das análises deste estudo, destaca-se, especialmente, a compreensão da abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que se traduz, também, na própria abrangência dessa ação, em todos os aspectos do trabalho e compromissos sociais que caracterizam a identidade e a proposta da Instituição.

Assim, volta-se a enfatizar as considerações iniciais, referentes ao processo participativo, que caracteriza a construção coletiva dos Planos e Projetos. Essa participação no planejamento é, portanto, uma das ações significativas da docência, numa perspectiva ampla e contextualizada de seu entendimento e seu alcance.

A integração das ações é, então, favorecida em todos os níveis e tipos de planos, desde que se priorize a participação coletiva nas suas decisões e

projeções, assim como na formulação dos princípios e valores fundamentais que as orientam.

Contudo, essa integração torna-se mais evidente e mais visível no Projeto Político-Pedagógico, que prevê, requer e promove a aproximação das ações docentes em torno de uma proposta, de natureza *política*, no sentido de que essas ações constituem bens e serviços públicos, e *pedagógica*, no sentido da observância do significado *educacional* desses bens e serviços.

A pedagogia é campo de estudos da educação; como tal, esse campo incorpora, necessariamente, as questões do ensino, da pesquisa e da extensão social das ações educacionais. Não se recomenda, portanto, dissociar a natureza política da natureza pedagógica dessas ações, em todos os níveis e práticas em que elas se realizam. “Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2001b, p. 13).

As instituições educacionais têm expressiva dimensão de contribuições históricas, culturais, éticas, socioprofissionais ao público, ao povo, ao país, na perspectiva política e cidadã de suas funções, e têm também, conseqüentemente, expressiva dimensão de contribuições sociopedagógicas, pelo conhecimento que nelas se ensina, desenvolve, pesquisa e estende à comunidade, através das ações docentes, incluindo aquelas de participação em todos os tipos e níveis de seu planejamento.

Concluem-se, portanto, as análises desenvolvidas no âmbito temático deste estudo e suas formulações conceituais, reafirmando-se a abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que agrega e representa a abrangência dessa ação, em seus fundamentos, princípios e práticas e na dimensão dos compromissos institucionais que assume.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. **O escorpião encalacrado**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal

de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 28 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

BURKE, Peter. **The historical anthropology of early modern Italy: essays on perception and communication**. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1987.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 37-52.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

ENRICONE, D.; HERNANDEZ, I, R. C.; GRILLO, M. **Ensino: revisão crítica**. Porto Alegre: Sagra, 1988.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 131-142.

GANDIN, Danilo. **Planejamento e prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

_____; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, R. **Didática geral**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

MARQUES, Mario O. et al. **O projeto político-pedagógico da escola**. Brasília: MEC, 1994.

PINTO, Manuel da Costa. **Um elogio do ensaio**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

SANTANNA, F. M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Bels, 1974.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC, 1975.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**. Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógica. In: _____. RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001a.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001b.

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: _____. FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

*Recebido em 07.05.08
Aprovado em 07.05.08*