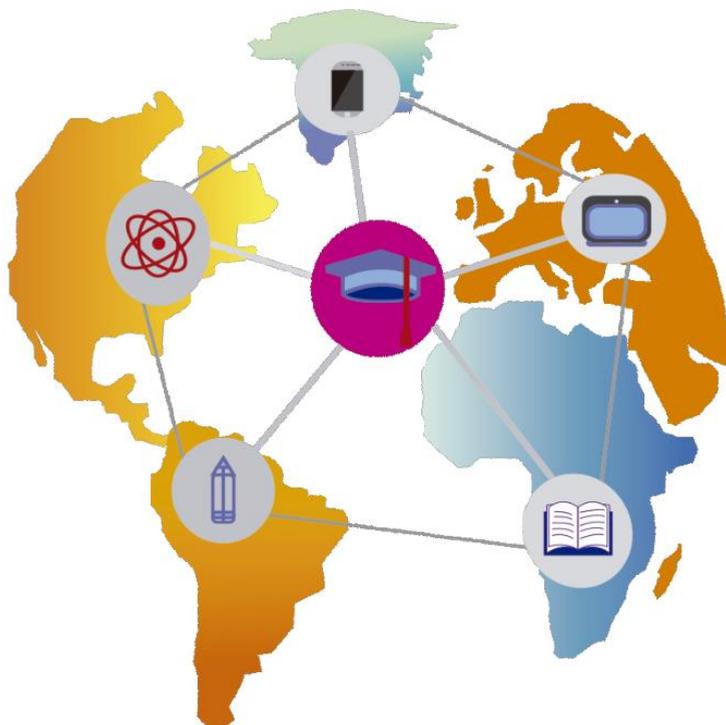


ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS INOVADORES E FORMATIVOS DE ENSINAR E APRENDER



**Josania Lima Portela Carvalhêdo
Mirtes Gonçalves Honório
(Organizadoras)**

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Mirtes Gonçalves Honório
(Organizadoras)

**ENSINO SUPERIOR:
processos inovadores e formativos de ensinar e aprender**



**EDUFPI
Teresina (PI)
2018**

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Mirtes Gonçalves Honório
(Organizadoras)

**ENSINO SUPERIOR:
processos inovadores e formativos de ensinar e aprender**

EDUFPI
Teresina (PI), 2018

CONSELHO EDITORIAL EDUFPI

Ricardo Alaggio Ribeiro
(Presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva
Antonio Fonseca dos Santos Neto
Francisca Maria Soares Mendes
Solimar Oliveira Lima
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Viriato Campelo

Capa e Diagramação: NEFORPE

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

E59 Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender
 / organizadores, Josania Lima Portela Carvalhêdo, Mirtes
 Gonçalves Honório. – Teresina: EDUFPI, 2018.

234 p.

ISBN: 978-85-509-0435-1 – Ebook

Ensino superior. 2. Educação. I. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. II. Honório,
Mirtes Gonçalves.

CDD 378

ORGANIZADORAS

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO (UFPI)

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. Tem experiência na Educação básica e no ensino Superior. Pesquisa as temáticas relacionadas a formação de professores e práticas educativas.

MIRTES GONÇALVES HONÓRIO (UFPI)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. Tem experiência na Educação básica e no ensino Superior. Pesquisa as temáticas relacionadas a formação de professores.

APRESENTAÇÃO

LEA DAS GRAÇAS CAMARGOS ANASTASIOU (UFPR)

Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1997), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1990), especialista em Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior e Psicodrama Pedagógico e Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1975). Professora aposentada pela Universidade Federal do Paraná. Atende no presente ano a UNB, visando aprofundar estágios articulados em cenários de prática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, processo de ensinagem, diretrizes curriculares, aprendizagem, metodologia e avaliação, metacognição, matriz articulada, metodologia de ensino superior na formação continuada do docente universitário e papel pedagógico das coordenações de curso.

PREFÁCIO

ANTONIA EDNA BRITO (UFPI)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997), Especialista em Alfabetização e Planejamento Educacional (UFPI) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1983). Atualmente é Professora da Universidade Federal do Piauí, Classe Professor Associado. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Experiência docente na Educação Infantil, na alfabetização, no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Educação Básica). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFPI. Temas de interesse: Formação de professores, Prática pedagógica, Saberes Docentes, Alfabetização, Educação Infantil e Narratividade.

DADOS DOS AUTORES

ADRIANA ROCHA SILVA (IFPI)

Docente em Cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE (CAPES/IFPI). Pedagoga e Especialista em Supervisão Escolar (UFPI), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (ULBRA-CANOAS/RS) e Doutoranda em Educação (PPGED/UFPI).

ANGELINA MONTEIRO FURTADO (UFPI)

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (2002), especialização na área de Enfermagem em Nefrologia e Mestrado Acadêmico em Cuidados Clínicos em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Atuou como professora substituta do curso de graduação em Enfermagem da mesma instituição e professora efetiva da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza-FAMETRO, bem como, professora colaboradora na pós-graduação lato sensu, pela UECE, nos cursos de Aperfeiçoamento/Especialização em Enfermagem em Nefrologia e Especialização em Enfermagem Médico-Cirúrgico. Possui experiência assistencial de dez anos na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem em Nefrologia e Clínica. Atualmente faz parte do quadro docente efetivo da Universidade Federal do Piauí

ANGELO BRITO RODRIGUES (UFPI)

Enfermeiro pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007), Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atualmente doutorando em Saúde Coletiva Universidade Federal do Ceará. Membro do Laboratório de Pesquisa de Avaliação e Pesquisa Qualitativa em Saúde - Lapqs/UFC, vice coordenador do Grupo de Estudos em Investigação Qualitativa em Saúde - GEISA/UFPI. Professor assistente do Departamento de Medicina Comunitária da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ministrando as disciplinas: Políticas Públicas de Saúde, Gestão em Saúde,

Planejamento em Saúde e Internato em Saúde Coletiva; colaborador do Labsus-UVA, do qual fui professor substituto do Curso de Enfermagem nos anos de 2012 até 2013. Tenho experiência na área da Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: atenção básica, violência, pesquisa qualitativa, epidemiologia e avaliação em saúde.

CECILIA GAETA (FORPEC/PUC-SP)

Doutora e mestre em educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora independente do grupo de pesquisa FORPEC da Universidade Católica de São Paulo. Na área de Educação, sua especialidade se encontra no campo no ensino superior, principalmente em formação de professores e planejamento/ implantação de currículos inovadores.

ERIKA CHRISTIANNE SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA (UFMA)

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional (IESF). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (IESF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Atualmente é professora da Rede Municipal de Educação de São Luís - MA.

FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL (UFPI)

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, prática pedagógica, leitura e escrita, educação de jovens e adultos e didática. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. Doutoranda em Educação pela USP.

IZABEL CRISTINA FALCÃO JUVENAL BARBOSA (UFPI)

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de Fortaleza (1998), graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2004), graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2007). Doutorado em Enfermagem na promoção da saúde pela Universidade Federal do Ceará (2012). Atualmente é professora do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde coletiva, câncer de mama, educação à distância e promoção da saúde.

JARDELINY CORRÊA DA PENHA (UFPI)

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Enfermagem do Trabalho pela UNINTER e Enfermagem Obstétrica pela UECE. Enfermeira, graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É docente, em dedicação exclusiva, do Curso de Graduação em Enfermagem do CAFS/UFPI e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências da Saúde (GPICS) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Epidemiologia e Coletividades (GIPEC). Tem interesse por pesquisas na área de Enfermagem em Saúde Materno-Infantil, Saúde da Mulher e Saúde Sexual e Reprodutiva.

JOSÉ WICTO PEREIRA BORGES (UFPI)

Graduação em Enfermagem pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2005-2008), Mestrado (2011-2012) e Doutorado em Cuidados Clínicos em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoramento com período sanduíche no Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem do Campus Amílcar Ferreira Sobral). Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em Saúde e Comunidade (Mestrado) da UFPI. Atua em pesquisas envolvendo as seguintes temáticas: mensuração em enfermagem e saúde coletiva de doenças crônicas não transmissíveis, estudos metodológicos de validação e revisões.

JOSILDO LIMA PORTELA (UFPI)

Graduado em Engenharia Industrial Elétrica pelo Instituto Federal do Maranhão, Pós-graduação em Engenharia Ambiental e Pós-graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho. Tendo uma carreira diversificada na área de Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Qualidade, Engenharia e Educação. Atua como Professor no Curso de graduação em Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Piauí. Aluno de Mestrando em Educação nessa mesma instituição Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Pedagógicas - NUPEFORDEPE.

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES (UFMA)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFMA e do Curso de Graduação em Pedagogia. Tem experiência na Área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, competências, educação profissional de nível técnico, formação docente, educação de jovens e adultos, gestão de sistemas educacionais e política educacional. Bolsista produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico no Estado do Maranhão – FAPEMA.

LONNE RIBEIRO ARAÚJO (IFPI/UFPI)

Possui graduação em Design de Moda pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade

Estadual do Piauí (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente no planejamento e processo de desenvolvimento do produto de moda. Professora do Instituto Federal do Piauí - IFPI /Piripiri (vestuário integrado ao ensino médio, concomitante subsequente e Superior em Design de Moda).

MARCOS TARCISO MASETTO (PUC-SP)

Doutor e Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Livre Docente pela Faculdade de Educação da USP. Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Anchieta de São Paulo (1970). Professor Associado Aposentado da Faculdade de Educação da USP. Atualmente continua como Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na área de Educação, sua especialidade se encontra no campo da formação pedagógica do Docente do Ensino superior, pesquisando e publicando sobre temas como Processo de Aprendizagem no ensino superior, Mediação Pedagógica, Relação Andragógica entre Professores e Alunos, Formação Pedagógica de Docentes do ensino superior, Docência com profissionalismo no ensino superior, Desafios da docência Universitária na contemporaneidade, Metodologias Ativas, Processo de Avaliação nos cursos de graduação, Tecnologias de Informação e comunicação (TICs) e mediação pedagógica, inovação no ensino superior, currículo inovador em cursos de graduação de universidades, Formação de Professores para integrarem Currículos Inovadores.

MARIA AUGUSTA ROCHA BEZERRA (UFPI)

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006), Especialização em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (2008), Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (2015-2018). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí na área de Enfermagem do Campus Amílcar Ferreira Sobral. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde da Criança

e do Adolescente, atuando principalmente nos seguintes temas: fenomenologia, pesquisa-ação e acidentes domésticos com crianças.

MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA (UFPI)

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (1971), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1980), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Piauí. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua nas linhas de pesquisa Ensino, formação de professores e prática pedagógica (Mestrado) e Formação docente e prática educativa (Doutorado). Integra do Grupo de Pesquisa NUPPED (Núcleo de Pesquisa em Formação e Profissionalização em Pedagogia). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de professores inicial e continuada, didática, docência superior, desenvolvimento profissional docente, com base na pesquisa narrativa, na (auto)biografia e na etnografia.

MARIA DO SOCORRO LEAL LOPES (UFPI)

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, efetiva do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física do Centro de Ciências da Natureza e Professora Colaboradora do Mestrado em Saúde e Comunidade do Centro de Ciências da Saúde. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e Superior, com ênfase em Ensino e Gestão Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professor: inicial e contínua, Currículo, Estágio Supervisionado, Didática e Prática docente.

TERESA CHRISTINA TORRES SILVA HONÓRIO (UFPI)

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Piauí. Tem publicações na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, discutindo temas principalmente ligados às seguintes áreas: docência, aprendizagem, avaliação, educação infantil, alfabetização e letramento, didática e currículo. É Procuradora Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFPI. É pesquisadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil e Alfabetização (NEPEEIA), do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED) e do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (NEFORPE) da UFPI.

TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA (UFPI/UnB)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/IEUL - Doutorado Sanduíche. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, pós-graduada em Políticas Públicas - UFPI e Marketing - UFPI; graduada em Pedagogia - UESPI. Tem experiências como professoras de Pós-graduação, nas áreas de Educação: Metodologia Científica e Gestão na UNICESPI, Secretária do Estado do Piauí, Fundação Trajano Neto, Faculdade Santo Agostinho - FSA, Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT; Faculdade de Ensino Superior do Piauí. Professora da Universidade Federal do Piauí. Atualmente está atuando em Acordo de Cooperação UFPI/UnB, no Centro de Educação a Distância (CEAD-UnB). Atuou como pesquisadora na elaboração de conteúdo e coordenação de disciplina. Membro do Núcleo de Educação História e Memória (NEHME/UFPI).

VILMAR AIRES DOS SANTOS (UFPI)

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1989); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001); Atualmente Professora Adjunta II - DMTE/CCE/UFPI, ministrando disciplinas para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História. Atuo também como Coordenadora da Área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Piauí.

AGRADECIMENTOS

Às professoras doutoras Léa das Graças Camargos Anastasiou e Antonia Edna Brito, pelas palavras manifestadas na escrita da apresentação e do prefácio, respectivamente;

À Universidade Federal do Piauí, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, pela parceria na realização do II Seminário - Formação e prática docente: conhecimentos e mediação pedagógica, com a temática “**Interdisciplinaridade: movimento articulador ao processo de ensinar e aprender**”;

Ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE, na pessoa da sua coordenadora, pela apresentação da proposta do seminário que oportunizou relevante espaço de debate acerca dos processos inovadores e formativos de ensinar e aprender no ensino superior;

Ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), na pessoa das suas coordenadoras, professoras Maria da Glória Duarte Ferro e Antonia Edna Brito, respectivamente, pela parceria na realização deste evento, que resultou na publicação desta obra;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI, que, por meio do Edital FAPEPI nº 002/2018 - AUXÍLIO À ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS, possibilitou a publicação dos Anais do Seminário em formato de livro;

Por fim, a todos que contribuíram para a realização do Seminário e para a produção dessa coletânea com os Anais do evento, nosso muito obrigado!

Organizadores e autores.

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou

A leitura de uma obra é uma oportunidade única de conversar com seus autores; assim, registro minha alegria ao fazer esta apresentação, pois esta é uma obra produzida por múltiplas mãos, trazendo diversas experiências no magistério da Educação Superior.

Como tal, registra resultados de estudos e pesquisas em temas essenciais à docência: currículo e organização curricular, passando pela questão chave da articulação necessária entre os saberes (sejam cognitivos teórico, procedimentais e/ou atitudinais) que compõem as redes de ensino aprendizagem e trazendo-nos também experiência da re-construção de projetos de curso. Aborda ainda e de forma igualmente importante, a questão das estratégias, pontuando elementos da metodologia ativa, aprendizagem colaborativa, ensino com pesquisa, a importância do estágio supervisionado e elementos relativos à avaliação.

Assim, nos dá elementos para repensar o exercer adequadamente a docência no Ensino Superior, que requer de nós, docentes, superar grandes e históricos desafios, abordados nesta obra: *-a fragmentação disciplinar*: instituída há séculos atrás, visava garantir a presença de diversos saberes no cenário da formação profissional da graduação. Esta fragmentação, vivida pela maioria dos atuais docente, exigiu que cada um de nós, individualmente, fizesse as articulações necessárias à compreensão dos saberes e avanços para se constituir profissional. No entanto hoje, com diversos estudos entre os quais o da teoria da complexidade, temos ciência de que a fragmentação serviu a valores atualmente questionáveis e que seu lugar, visando à especialização, não cabe adequadamente no curso de graduação.

Assim, os artigos aqui presentes apontam saídas para avançarmos em nosso trabalho cotidiano na construção do

conhecimento, participando de forma necessária para a formação dos estudantes, futuros profissionais. Este talvez seja um desafio enorme, reforçado não só pela formação fragmentada e compartimentada da graduação que cursamos, mas também pela vivência nos programas de pós-graduação, que objetivam especialização e aprofundamento de áreas e objetos de pesquisa. Outro reforçador é o fato de também encontrarmos currículos de graduação ainda organizados em grade disciplinar, que valoriza e separa as disciplinas. Embora saibamos da importância da grade horária para organização do trabalho docente, a formatação das trilhas de aprendizagem dos estudantes na graduação, em grades, reforça e dificulta o trabalho articulados entre docentes. A *atitude interdisciplinar* se torna um desafio e um alvo, no momento atual.

Além disto, reforça entre os estudantes (assim como entre docentes) o trabalho individual e individualizado; pontuo aqui a importância dos textos que apontam análises e relatos de experiências, refletindo sobre a importância da *integração de áreas e saberes*, visando a formação de um profissional capaz de interagir na realidade com uma visão do todo.

- outro elemento chave abordado trata *do trabalho colaborativo em aula*. Inseridos que estamos numa sociedade individualista e competitiva, a aprendizagem do trabalho em colaboração é um dos princípios das estratégias ativas, e um elemento chave para o aprimoramento e construção da inteligência emocional, essencial ao sucesso profissional e pessoal, visando possibilitar uma integração social construtiva e de amadurecimento contínuo.

- Pontuamos, assim, os textos que tratam das *metodologias ativas*, que nos desafiavam cotidianamente em vários níveis: conhecer, analisar e aplicar as que se adequam ao momento ou fase do curso onde atuamos, assim como às necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Destacamos, principalmente, o que se refere ao *envolvimento e responsabilização* dos estudantes, futuros profissionais, como sujeitos

de sua própria história - se aprofundando e se aproximando em cada fase ou momento do curso de uma maior autonomia para o desempenho profissional - necessário para dar conta da realidade desafiante que nos cerca hoje, também como país. Assim, os textos que tratam desta questão nos apontam possibilidades que às vezes, ainda não trilhamos, por desconhecimento ou por receio do novo.

E pontuamos também a questão do *acompanhamento ou avaliação do discente*, na construção de si, de cada um e do todo dos estudantes universitários, futuros profissionais, através de um processo avaliativo adequado e coerente com o perfil profissional com o qual o projeto do curso se compromete; ele exige de nós, docentes, revisarmos as formas tradicionais avaliativas, centradas principalmente nas provas e testes.

Lembramos aqui que provas e testes são instrumentos que funcionam para medir aprendizagens memorizativas e, dependendo do tipo de questões, possibilitam medir análise, síntese e até crítica, porem restringindo-se a aprendizagens teóricas. Embora não se discuta a importância e necessidade destes aspectos como elementos a serem acompanhados e avaliados, e a utilidade destes instrumentos para isto, eles não são suficientes para medir aprendizagens procedimentais e atitudinais, essenciais ao desempenho profissional pretendido nos cursos de graduação. Habitualmente presentes nos perfis profissionais dos cursos e necessários ao mundo do trabalho (e não estou aqui reduzindo ao mercado de trabalho), as aprendizagens procedimentais e atitudinais são essenciais e estão em constante mudança no cenário nacional e mundial.

Daí também a reflexão sobre *estagio supervisionado*, momento em que a prática explícita não só para o docente, mas principalmente para o discente, os desafios que enfrentará na vida profissional e os elementos que precisa sistematizar em sua formação da graduação.

Assim, nos textos desta obra nós, leitores, teremos oportunidade de revisar conceitos chaves, refletir sobre a aula universitária e rever trilhas que são apresentadas aos estudantes dos

cursos de graduação brasileira. Desta forma, trata-se de um material de leitura e reflexão necessária para todos nós que atuamos hoje na aula universitária.

PREFÁCIO

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Teresina, quente verão de 2018

Cada leitura é um ritual mágico. Quem lê um livro escrito com sangue corre o risco de ficar parecido com o escritor. (ALVES, 2005, p. 101).

Escrever não é fácil. Para mim é uma tarefa exigente e complexa que me desafia a pensar no outro: o leitor. Igualmente me desafia a pensar que o texto escrito chega a um leitor que tem uma história de vida marcada por muitas leituras, que podem ter sido prazerosas ou que podem ter sido realizadas por mera obrigação. No âmbito da academia, entendo que, entre outros, há o desafio de produção de uma escrita que gere encantamento e prazer no ato da leitura para que esse ato se torne naquilo que está contido na epígrafe deste prefácio: um ritual mágico e encarnado no leitor.

Para tanto, quem escreve assume o compromisso de produzir uma escrita que pode gerar prazer e também pode ser fonte de encontros e de encantamentos. O autor mencionado na epígrafe deste texto, ao refletir sobre as relações do leitor com os livros, comenta sobre a amorosidade que deve permear essa relação. Em sua acepção, a relação de amorosidade faz com que o leitor se apegue à leitura, descobrindo o prazer do encontro com o conhecimento.

Ao pensar sobre as relações do leitor com os textos escritos, revisito minha própria história ao descobrir o sabor das palavras escritas e de seus significados, bem como ao descobrir que algumas tipologias textuais não eram prestigiadas dentro da escola. Descobri muito cedo que essa instituição valoriza somente um tipo de leitura e de escrita, cuja função é estritamente pedagógica. Essa descoberta me permitiu entender que nas instituições de ensino os atos de ler e escrever cumprem funções diferentes daquelas que assumem no âmbito da

sociedade. As reflexões que aqui apresento, ao me dedicar à tarefa da escrita de um prefácio, resultam, portanto, dos percursos trilhados nos diferentes momentos de minha história de vida pessoal e profissional.

De modo particular, sou mobilizada a pensar em minhas experiências no processo de letramento de estudantes no ensino na universidade. A partir dessas experiências constatei que muitos estudantes resistem à leitura por não se sentirem afetados pelos textos ou pelos livros e, ainda, por não sentirem prazer na leitura. Essas experiências que vivencio e vivenciei têm revelado as diferentes relações dos estudantes, sejam da graduação, sejam da pós-graduação, com as leituras que são propostas nos processos formativos.

Posso afirmar, então, que o encontro dos estudantes com o que vai ser lido nem sempre os mobiliza prazerosamente para o ato de ler. Em muitas ocasiões demonstram preocupação com o número de páginas, com o conteúdo e com as possíveis dificuldades que poderão enfrentar no processo de leitura. Outras situações, vivenciadas no contexto da prática docente na universidade, oportunizaram meu encontro com estudantes que explicitamente confessavam não gostar de ler. O não gostar de ler, conforme constatei, parece motivado por práticas de leituras mecânicas, que resumem o rico encontro com a leitura ao cumprimento de tarefas acadêmicas. Entendo que a leitura é essencial em nossos diferentes percursos de vidas. Não poderia ser diferente na formação profissional, mas advogo a leitura como prática social com a arte da curiosidade, do encontro, do questionamento e das descobertas.

As experiências que descrevo me fazem refletir sobre as leituras sugeridas aos estudantes e sobre o que fazem com o que leem. Essa reflexão tem orientado as decisões tomadas no que se refere aos usos da leitura e da escrita na formação de professores e me fazem pensar na importância do letramento na formação de professores. Com esse pensamento, bem como considerando minha história profissional no letramento de futuros professores, li a proposta de textos que compõem essa coletânea pensando que a intenção dos autores é que

seus textos deixem marcas nos leitores, que sejam lidos com prazer, pois foram produzidos para o diálogo, para a reflexão e para provocar a curiosidade.

Diante do exposto, Indago: qual é, então, o sentido dessa coletânea? O primeiro aspecto que realça o sentido dessa produção acadêmica refere-se a diversidade de temáticas abordadas. A obra contém textos, com diferentes enfoques, sobre ensino superior, formação de professores, prática docente, aprendizagem, avaliação e estágio supervisionado. O segundo aspecto que demarca a importância da coletânea é natureza das produções nela inseridas. Trata-se de artigos que trazem para análise resultados de pesquisas e relatos de experiências, cujos atores, seja por meio da investigação, seja por meio da socialização de seus fazeres, assumem o compromisso com a produção do conhecimento.

E, por fim, o terceiro aspecto, que evidencia a relevância da obra, é o objetivo dos autores no sentido de oferecer aos professores e aos estudantes a oportunidade de leituras sobre temas que têm merecido especial atenção no contexto educacional brasileiro em face da complexidade inerente a eles. Os temas abordados problematizam questões do cotidiano dos professores e, de modo singular, provocam reflexões sobre a necessidade de se investir no desenvolvimento profissional docente, assim como mostram a docência como atividade intencional, que requer um profissional com abertura para aprender permanentemente.

Recorro novamente às ideias de Alves (2005), contidas no livro: Educação dos sentidos, que utilizei como fonte da epígrafe deste texto. O autor afirma que muitos livros nos ignoram, nada querem de nós e que, para nos seduzir, é preciso que explicitem que nos desejam. Isso significa que o leitor pode se deparar com algumas produções escritas que causam tensões e, portanto, dificultam os diálogos entre quem lê e quem escreve/escreveu. A ideia central nessa análise evidencia a necessidade de se provocar o efetivo envolvimento dos

leitores para que sejam seduzidos pela leitura, vivenciando, assim, uma interação prazerosa e profícua com os textos e com os livros.

Leitura e prazer parecem combinar muito bem, particularmente quando há preocupação com a formação humana. A esse respeito, Freire (1988) ao escrever sobre o ato de ler me desafia a pensar a leitura como fonte de prazer, mas alerta sobre os aspectos que fortalecem a resistência dos estudantes diante das propostas de leitura que vigoram nas instituições de ensino. Compreende que essa resistência advém de uma concepção equivocada sobre a leitura, cuja qualidade tem sido “medida” a partir da quantidade do que é lido.

Propõe, como possibilidade para superação dessa resistência, que o ato de ler seja reconhecido como ato político que requer a análise e a interpretação crítica, possibilitando ao leitor a re-escrita do que leu. Acredito, de modo similar ao autor, que a leitura pode ser um ato criador e de elaboração/reelaboração de conhecimentos. Para que isso aconteça, penso ser necessário considerar a linguagem escrita como produto social, utilizando-a em diferentes eventos e práticas que privilegiem suas funções sociais e sua natureza política e ideológica.

A coletânea Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender, organizada por Josania Lima Portela Carvahêdo e Mirtes Gonçalves Honório, professoras universitárias com vasta experiência no ensino e na pesquisa, revela tanto o compromisso que têm com a produção do conhecimento, quanto a compreensão acerca da responsabilidade social da universidade no que concerne à formação de profissionais da educação. Conforme explicitado no início deste texto, essa obra reúne artigos abordando temáticas diversas que dialogam entre si, oportunizando ao leitor o encontro com temas instigantes e pertinentes à formação e a prática educativa.

É, nesta perspectiva, uma produção que interessa a todos que se preocupam com a qualidade da educação, da formação docente (em seus diferentes aspectos) e da prática docente na universidade. A coletânea anuncia a sensibilidade dos autores ao escreverem sobre

interdisciplinaridade na formação docente, sobre práticas interdisciplinares e o desenvolvimento de currículos integradores na educação básica, sobre competências profissionais na docência do ensino superior, sobre ensino com pesquisa e sobre a formação do professor pesquisador. Concluindo minhas reflexões, agradeço o convite para escrever este prefácio e recomendo a leitura da obra que promete ser uma instigante e desafiadora viagem, preñhe de reflexões, de questionamentos e de esperança.

SUMÁRIO

Capítulo I - FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Josania Lima Portela Carvalhêdo e Lonne Ribeiro Araújo. (p. 27-47)

Capítulo II – PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS INTEGRADORES.

Adriana Rocha Silva (p. 48-71)

Capítulo III - FORMAR POR COMPETÊNCIAS: UM NOVO DESAFIO PARA O ENSINO SUPERIOR?

Marcos T.. Masetto e Cecilia Gaeta (p.72–86)

Capítulo IV – ENSINO COM PESQUISA: MEDIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Maria do Socorro Leal Lopes (p.87–102)

Capítulo V - A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFPI

Mirtes Gonçalves Honório e Francisca de Lourdes dos Santos Leal (p.103–119)

Capítulo VI - INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: RFLEXÕES E DESAFIOS

Mirtes Gonçalves Honório e Teresa Christina Torres Silva Honório (p.120–138)

Capítulo VII - APRENDIZAGEM COLABORATIVA: COMO ESTRATÉGIA PARA A GARANTIA DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Josania Lima Portela Carvalhêdo e Josildo Lima Portela (p.139–154)

Capítulo VIII - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DISCUSSÃO

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida e Lélia Cristina Silveira de Moraes (p.155–176)

Capítulo IX - AVALIAÇÃO MEDIADORA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM FOCO

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Mirtes Gonçalves Honório e Josania Lima Portela Carvalhêdo (p.177–191)

Capítulo X - (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENFERMAGEM DO *CAMPUS* AMILCAR FERREIRA SOBRAL-UFPI

Angelina Monteiro Furtado, Angelo Brito Rodrigues, Izabel Cristina Falcão Juvenal Barbosa, Jardeliny Corrêa da Penha, José Wicto Pereira Borges e Maria Augusta Rocha Bezerra (p.192–216)

Capítulo XI - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES POR ALUNOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E PEDAGOGIA DA UFPI

Francisca de Lourdes dos Santos Leal
Vilmar Aires dos Santos (p.217–233)

Anais do II Seminário - Formação e prática docente: conhecimentos e mediação pedagógica

Temática “**Interdisciplinaridade: movimento articulador ao processo de ensinar e aprender**”

08 e 09 de novembro de 2018
Teresina - PI

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Lonne Ribeiro Araújo

INTRODUÇÃO

A especialização das disciplinas científicas, a partir do século XIX, em decorrência da revolução tecnológica e industrial, provocou uma fragmentação do campo epistemológico do conhecimento e, com o passar do tempo, os próprios estudantes das universidades, em virtude de a maneira que os conteúdos estavam sendo abordados, desconectados da realidade e sem sentido, fizeram emergir um movimento de descontentamento com a sua fragmentação, que constituiu o limiar para se abrir as discussões sobre a integração de disciplinas.

Nesse contexto, surge o teórico Francês, Georges Gusdorf, que lançou, na década de 1960, um projeto interdisciplinar para as Ciências Humanas apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual foi de fundamental importância para suscitar propostas de interdisciplinaridade como suporte ao processo educacional. Estariam, a partir de então, as discussões e debates bem mais fundamentados no sentido de fazer evoluir os estudos sobre a temática, como de fato aconteceu nas décadas posteriores, conforme Moraes (1967).

Surgem documentos oficiais regulamentadores que fomentam toda a teoria da interdisciplinaridade, de forma explícita ou não, que

possibilitam a adequação de uma proposta educativa com enfoque interdisciplinar. Como exemplo, podemos citar, inicialmente, a proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1971), Lei nº 5.692/71, que, posteriormente, foi fortalecida com a nova LDB (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (DCN) – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Nestes documentos, a interdisciplinaridade é vista como alicerce para a sistematização curricular, na tentativa de tornar viável a integração dos currículos, de forma a tornar os conteúdos significativos.

Destacando o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

A interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21).

Desse modo, os PCN prezam pela abordagem de conteúdos desenvolvidos e relacionados ao contexto vivido para resolver problemas concretos associados à realidade, com isso, saberes provenientes de várias áreas são mobilizados. Assim, o documento enfatiza como característica da escola:

[...] um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o

raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p. 4).

A proposta é de rompimento com o ensino disciplinar, insistindo na relação que existe entre as áreas do conhecimento, em uma sociedade complexa que passa constantemente por transformações, promovendo o desenvolvimento de um ensino vinculado à vida concreta do aluno. Dessa forma, os projetos educacionais interdisciplinares devem se constituir no intuito de mudar a percepção fragmentada de conhecimento e de visão de mundo que o indivíduo tem, fazendo este se afirmar de forma mais concreta, crítica e reflexiva na sociedade, cuja unidade e totalidade, obrigatoriamente, se fazem presentes no cotidiano.

No entanto, são inúmeros os obstáculos que impedem a prática docente no âmbito da interdisciplinaridade, mesmo com os constantes debates em torno da questão, não percebemos, na dinâmica dos currículos escolares, uma integração entre as disciplinas, existindo apenas uma justaposição destas. Essa fragmentação dos currículos e das práticas escolares é resultado, em parte, do processo da formação docente, que carrega da mesma forma, uma base de formação disciplinar e segmentada, fundamentado em um paradigma tradicional e conservador, que evidencia a fragmentação do conhecimento e impede a contextualização de conteúdos de forma a tornar a aprendizagem mais significativa.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo refletir acerca das concepções sobre interdisciplinaridade presente na literatura educacional e seus reflexos na formação docente quanto aos desafios e possibilidades para uma atitude interdisciplinar no paradigma atual.

CONCEPÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Desde o início das discussões sobre o tema, na década de 1960, a interdisciplinaridade vem sendo um grande desafio para o trabalho docente. Entender sobre o conceito de interdisciplinaridade foi e ainda

é algo muito difícil. Esclarece Fazenda (1994, p. 14) que, “embora não seja possível a criação de uma única e restrita teoria da interdisciplinaridade, é fundamental que se atente para o movimento pelo qual os estudiosos da temática da interdisciplinaridade têm convergido nas três últimas décadas”.

No Brasil, o tema começa a ganhar proporção nas discussões educacionais por meio do estudo das obras de Gusdorfe, que influenciou os estudos de Japiassú (1976, 1994) e Fazenda (1994). Japiassú foi o primeiro a fazer uma abordagem que converge para a epistemologia e Fazenda aponta para o campo da pedagogia, além de outros teóricos que contribuíram de forma significativa para o avanço das discussões sobre o tema.

É válido, no entanto, antes de se tentar compreender a questão da interdisciplinaridade como ferramenta na elaboração de projetos e práticas educacionais, nos reportarmos inicialmente ao entendimento do que vem a ser o fenômeno. Sendo assim, tomamos por base, inicialmente, Assumpção (2011, pp. 23-24):

[...] O termo Interdisciplinaridade se compõe de um prefixo – inter – e de um sufixo – dade – que, ao se justaporem ao substantivo – disciplina – nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito objeto). Por sua vez, dade (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido da ação ou resultado da ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistemé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente sentida. A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – num certo fazer – dade – a partir da direcionalidade da consciência,

pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. Assim interpretada, esta supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-o-outro, a intersubjetividade.

No processo de formação da palavra, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade não nasce na negação da disciplinaridade, pois se negaria o fato de que o conhecimento tem uma raiz histórica. Surge no sentido de reorganizar as disciplinas, de reformular suas formas de ensino, dentro do espaço curricular disponível, sem sobrepor um conteúdo ao outro; pelo contrário, dando a mesma importância a cada um e fazendo com que estes dialoguem.

Na proposta interdisciplinar, os alunos se desenvolvem com mais motivação no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma base epistemológica, partindo sempre de uma realidade e de um problema, pois, segundo Fazenda (2007, p. 17), o "pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes de saber, deixando-se irrigar por elas".

Fazenda (2007), como já foi dito anteriormente, foi uma das pioneiras nos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil, apoiada no trabalho de Gusdorf, ela encontra na congregação Salesiana, mais especificamente no método pedagógico de Dom Bosco, bases para aprofundar suas pesquisas e fundamentar a interdisciplinaridade enquanto ação educacional.

O *Sistema Preventivo* é o nome que Dom Bosco, fundador da Congregação Salesiana, criada em 1859, deu ao método educativo, desenvolvido por ele, que se baseia no ensino criativo, transformador, evangelizador, socializador e científico, que respeita valores éticos universais. O método propõe que, através da interatividade e da fé, professores e alunos busquem descobrir novos caminhos para atingirem um saber significativo, levando em consideração o contexto atual, na

busca da autonomia e do senso crítico, ou seja, formar o cidadão por uma proposta sociointeracionista, em que os alunos aprendam conteúdos de forma significativa e interdisciplinar. Em um trecho Transcrito de Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales (2003, p. 266-274.), afirma-se que:

São dois os sistemas até hoje usados na educação da juventude: o Preventivo e o Repressivo. O Sistema Repressivo consiste em fazer que os súbditos conheçam a lei, e depois vigiar para saber os seus transgressores e infligir-lhes, quando necessário, o merecido castigo. [...]. Diferente e, eu diria, oposto é o Sistema Preventivo. Consiste em tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, deem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas.

A Congregação Salesiana opta pelo sistema Preventivo, que dá sustentação ao método educacional preventivo, ou seja, embora se exijam o cumprimento das regras, elas são respeitadas quando o indivíduo as reconhece como relevantes para a vida coletiva, sempre tendo como fundamento a bondade. Portanto, o conhecimento só é apropriado quando passa a ser significativo e útil, passando-o a assumir como atitude.

Em consonância com as ideias salesianas, continuando o diálogo com Fazenda, quando enfatiza os princípios da interdisciplinaridade, descreve como uma atitude:

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio

ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

A educação pautada na interdisciplinaridade é, portanto, uma atitude que remete a um movimento de interação na busca da totalidade, que procura superar a fragmentação do conhecimento, permite ao educando se relacionar com a sociedade, formando-o enquanto cidadão, dando-lhe capacidade de ser protagonista da sua própria história, de ter uma visão crítica do mundo complexo em que vive, tornando-se capaz de transformar sua própria realidade.

Quanto à formação do cidadão, Lück (2009, p. 41), ressalta ainda que

A educação, enquanto se propõe a formar o cidadão para viver em sentido mais pleno possível de modo que possa conhecer sua situação social e existencial marcada pela complexidade e globalidade, mostra necessidade de adotar o paradigma da interdisciplinaridade.

Dessa forma, quando se fala em formar o cidadão por meio da educação, preza-se por uma análise do todo, de vinculação, convergência ou mesmo complementariedade de todo o contexto no qual o cidadão está inserido, sendo esse um dos principais princípios das práticas interdisciplinares.

Um outro importante momento que deu enfoque à Interdisciplinaridade no Brasil, foi o estudo desenvolvido pela UNESCO, em 1998, que resultou na publicação do documento “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS 2010).

Os trabalhos contidos nesse documento foram fundamentais no sentido de estabelecer novas diretrizes para educação brasileira. Em um recorte desse documento, se defende uma proposta de formação com base em quatro pilares:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.
- No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a

educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 1998, p.31, *grifos do autor*).

O documento retrata o resultado de constantes transformações percebidas em um cenário educacional multifacetado. Percebe-se também que a relação entre esses quatro pilares da educação incita paralelamente a necessidade de atualizações nas ações do educador no intuito de acompanhar essas mudanças na educação, permitindo que o educando tenha uma formação voltada para a cidadania e adote uma postura de romper barreiras entre as diversas áreas de conhecimento.

Nesse contexto de mudanças e de complexidade é que a interdisciplinaridade surge para o docente como uma ferramenta capaz de conceber novas abordagens de ensino, no esforço de harmonizar, relacionar e integrar conhecimentos, fazendo com que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem superem a visão restrita e fragmentada de mundo, no intuito de eliminar lacunas que tradicionalmente existem entre as disciplinas. Assim, Lück (1995, p. 64) diz ser necessário:

Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Essa atitude de integração e engajamento obriga o professor a rever a forma como são trabalhados os conteúdos, partindo inicialmente do entendimento de que as disciplinas convergem e contribuem entre si para a resolução de problemas e a produção de novos conhecimentos, sem desrespeitar os limites de cada área do conhecimento nem suas

bases epistemológicas, porém tornando relevante o diálogo sistematizado e organizado entre as ciências e possibilitando a articulação dos saberes.

No entanto, sabemos que esse não é um caminho fácil e que uma prática docente exitosa e engajada na mudança de um cenário são resultados de um processo que se inicia na formação do professor, não só nas instituições superiores, como também na formação continuada que acontece ao longo da vivência profissional, sendo esse um dos vários desafios encontrados para a consolidação do ensino por meio de ações integradoras, que discutiremos a seguir.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O CAMINHO PARA UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR.

Diante de um contexto educacional complexo e que passa constantemente por transformações, cabe ao professor lançar um olhar de criticidade aos aspectos que influenciam diretamente o exercício de sua função como educador, reiterando o fato de que educar transcende o espaço escolar e não se limita ao repasse dos conteúdos disciplinares. De acordo com Gomes (2003, p. 170), “a educação é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, da escola, entre outros”

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de superar um paradigma conservador existente no processo educacional na busca de outro paradigma, no qual a educação acontece de fato quando se faz conexão de saberes e das várias dimensões que contribuem para a formação do ser humano: família, cultura e sociedade.

Conforme Behrens (2008 p.13), superar a fragmentação dessas estruturas é:

A superação da visão que propunha a dualidade em todos os segmentos da sociedade envolve também a educação e, por consequência, a prática pedagógica dos professores e todos os níveis de ensino. Afinal a mudança paradigmática atinge a lógica epistemológica de conceber o universo. Implica em uma abertura epistemológica que leve em conta o movimento do universo, a superação das certezas absolutas, a fragmentação do conhecimento, a busca do papel de incerteza e do diálogo.

Essa possibilidade permite a busca por um ensino que preze desenvolver um conhecimento científico unificado com base numa visão dialógica do universo. A sistematização e organização do saber passam pelo princípio de que este se constitui por meio de redes interligadas, substituindo um paradigma conservador por outro denominado paradigma da complexidade, o qual busca uma aproximação das partes para a formação de um todo. Assim, corrobora Moraes:

Complexidade esta compreendida como princípio articulador do pensamento, como pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida. (MORAES, 2004, p.20).

Podemos falar que esses acontecimentos, as ações e interações são de natureza social, física e mental e que compreender dessa forma contribui na superação dos obstáculos que impedem a dissolução de um sistema dual de ensino e de saberes compartimentalizados.

Na defesa de uma complementaridade em relação ao conhecimento, Morin (2000) fala sobre os sete saberes necessários à educação do futuro como uma proposta que contribui para a compreensão não dissociada de conceitos disciplinares, dentre os quais, especificamente, no segundo saber, os referentes aos princípios de

conhecimento pertinente, defendendo a possibilidade de vencer a visão mecanicista de mundo. Na oportunidade, a proposta denuncia que:

A supremacia do conhecimento fragmentado, de acordo com as disciplinas, impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, de conjunto e o significado das relações entre as partes e o todo. (MORIN, 2000 p,14).

Concerne uma educação em rede, evitando que o conhecimento seja alocado em compartimentos e possibilitando uma melhor compreensão das disciplinas sobre seus princípios epistemológicos, suas fronteiras, objetos e competências investigativas, acarretando muito mais significados para os sujeitos participantes do processo.

Vale refletir, diante do exposto, que essa visão fragmentada de ensino não é diferente do processo de formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo esse mais um desafio enfrentado pelo professor para a construção de práticas pautadas no princípio interdisciplinar.

Nessa perspectiva de análise sobre a formação docente para uma prática interdisciplinar, Vitorino, França, Amorim e Oliveira (2014, p. 84) afirmam que:

[...] as instituições de ensino podem alterar e ressignificar questões limítrofes na formação docente através da incorporação de atitudes dialógicas com as necessidades da sociedade dos sujeitos e dos processos formativos. Assim, é importante sinalizar que a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e em diferentes instituições.

Dentre essas questões a serem modificadas, podemos citar os próprios currículos das instituições formadoras, que não superaram a estrutura disciplinar, muito embora a proposta não seja anular os

currículos construídos por disciplinas, mas viabilizar relações mais dinâmicas entre elas.

Assim, Masetto (*apud* MARTINS, 2011) e Ribeiro e Cruz (2011) afirmam que a formação predominante na perspectiva de docência universitária adota o paradigma conservador em que o conhecimento é dividido em conteúdos especializados, a ação pedagógica é centrada na figura do professor e prevalece uma organização curricular fechada, estanque, conteudística.

Para viabilizar a superação dessa concepção unilateral e dar dinamicidade ao processo ensino-aprendizagem, faz-se necessária uma reorganização com base em um planejamento estratégico e de integração entre as disciplinas, abandonando as posições segmentadas dos currículos acadêmicos, que são impeditivas na construção de um conhecimento universal e com significado, sendo esse um legado que irá refletir posteriormente na atuação profissional docente.

Desse contexto, surge a questão: como exigir do professor uma atitude interdisciplinar, se o mesmo teve e continua tendo uma formação pautada na concepção fragmentária e individualista de conteúdos e de formação humana? Assim, percebemos mais um desafio enfrentado pelo docente para adotar uma atitude interdisciplinar, que leva em consideração uma nova realidade de um contexto amplo e complexo.

Ainda não é possível apresentar uma resposta precisa para esse questionamento, não existindo uma fórmula pronta para solucionar o problema que fomenta a dualidade no ensino, porém, o primeiro passo é superar a ideia de que o professor é aquele que detém todas as possibilidades do conhecimento e do saber, visto que, no cenário atual, o aluno é também considerado um protagonista do processo e interage constantemente com o educador, observando ainda as constantes transformações na sociedade, o que obriga os educadores a inovar em suas práticas. A interação entre professores e alunos é um dos critérios que se faz presente nesse processo de inovação necessário para adaptar a um cenário atual de complexidade, ou seja:

Nessa interação os professores e alunos, assumem o papel de ser sujeito, empenhados em uma nova relação com o conteúdo, que se constitui em objeto de trabalho a ser apreendido e elaborado de forma crítica, consciente e deliberada, buscando-se o domínio e o controle de todos os elementos do processo ensino aprendizagem, abrindo-se o espaço para a elaboração do saber em todas as dimensões possíveis. (GONÇALVES, 1994, p. 472).

Na relação apontada pelo autor, sobrepõe o domínio da disciplina, ou seja, do seu conteúdo, pois o objetivo final da prática docente é a convergência e complementariedade entre os conhecimentos, ou seja, como os saberes disciplinares podem convergir para a compreensão de uma dada realidade, mobilizando os sujeitos participantes do processo para a solução de problemas, dando origem a um novo saber coerente com o contexto de mundo atual.

Proust (1993) descreve quatro obstáculos relevantes para viabilização de uma atitude interdisciplinar, dentre os quais, o primeiro é por ele denominado de “espírito de paróquia”, referindo-se a uma valorização de uma determinada disciplina ou metodologia em relação à outra, fortalecendo o olhar fragmentado sobre as áreas do saber.

O segundo obstáculo refere-se à “perda informacional”, que pressupõe, com a interdisciplinaridade, a perda de informação e a descaracterização de uma disciplina. Nesse caso, a fragmentação é evidenciada pelo fato de não se aceitar que todo conhecimento é desenvolvido por meio de conexões e nunca de forma isolada.

O terceiro obstáculo apontado pelo autor é o “conservadorismo institucional”, que impede a transgressão de fronteiras, acreditando que disciplina se resume a ordem, conseqüentemente, teme a falta de credibilidade da instituição por esta não adotar uma metodologia reconhecida no espaço social.

Por último, o quarto obstáculo é o “conservadorismo individual” que traduz a insegurança, desconforto e a incerteza que

surgem ao se propor o diálogo com outras disciplinas, quando se coloca à disposição do novo em prol de um objetivo em comum.

Diante do exposto, é verificado que uma atitude interdisciplinar preza pelas relações interpessoais de aprendizagem, considera que o saber necessário para a formação de cidadãos para o século XXI não se limita ao conteúdo de uma disciplina e se constrói coletivamente, favorecendo a autonomia do grupo e fortalecendo o trabalho em equipe.

Até o momento, podemos observar que o caminho para efetivação de ações pedagógicas integradoras não é tarefa simples. Gadotti (2000, p. 222) descreve algumas metodologias que contemplam possíveis caminhos para que o docente adote uma postura que torne possível inserir em suas práticas os princípios fundadores da interdisciplinaridade, ou seja, a integração de conteúdos, além de:

[...] passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

Portanto, entende-se que a interdisciplinaridade acontece em um processo contínuo e sistematizado que aproximam teoria e prática, o individual do coletivo, sem esquecer o fato de que é necessário um esforço maior por parte da comunidade educacional em enfrentar o desconhecido, no intuito de superar a visão mecânica e linear na construção do conhecimento.

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio. (LUCK, 2001, p.68).

Em síntese, os equívocos sobre a interdisciplinaridade, partindo inicialmente de suas bases epistemológicas, o processo de formação do docente fundamentado na dualidade do ensino e fragmentação do conhecimento configuram o pano de fundo dos aspectos impeditivos da atitude docente interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interdisciplinaridade consiste em uma série de ações desenvolvidas no espaço educacional que envolve a percepção, a conexão e o diálogo entre todos os aspectos relacionados à sociedade na qual o cidadão está inserido. Sendo assim, desenvolver atividades interdisciplinares é fundamental para tornar a aprendizagem significativa.

É possível perceber a existência de uma compartimentalização do conhecimento como resultado de um processo histórico que dificulta o uso da interdisciplinaridade na prática educativa e a dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas aliadas aos problemas da sociedade.

Assim, o receio do desconhecido, a ideia de uma fragilidade metodológica na construção de currículos interdisciplinares e o próprio processo de formação docente, que tem uma base fortemente conservadora, são alguns pontos que justificam o esvaziamento de práticas interdisciplinares nas instituições de ensino superior, ou seja, configuram-se em fatores que impossibilitam a descompartimentalização das disciplinas e continuam reafirmando a manutenção da ideia de que o conhecimento se constrói de forma fragmentada, específica e unilateral.

Assim, a atitude interdisciplinar consiste na visão de totalidade, cumprindo a educação o papel de formar cidadãos capazes de compreender a complexidade e a abrangência do conhecimento, transpondo os limites disciplinares quanto aos saberes produzidos cientificamente pelo homem nas relações que estabelece com o mundo.

No entanto, é possível considerar que, mesmo com o aumento dos debates sobre a interdisciplinaridade, desenvolver um trabalho interdisciplinar constitui um desafio para os professores, pois, as concepções existentes tornam o planejamento, a sistematização, a elaboração e a viabilização de currículos e das práticas pedagógicas complexas pela ausência de consistência nos contornos de atitude interdisciplinar que possam romper com o processo histórico de disciplinarização, oriundo de uma racionalidade técnica da própria formação do professor.

Entendemos ser necessária uma formação continuada de professores que transcenda as propostas curriculares fragmentadas, permitindo-lhes o desenvolvimento profissional com o objetivo do autoconhecimento, da percepção da universalidade na construção dos saberes e da necessidade do trabalho, conseqüentemente, resultando em ações pedagógicas integradoras.

REFERÊNCIAS

AMORIM I. B.; SANTOS G. A. C.; CLOUX R. F. (Orgs.) **Formação docente: olhares dialógicos sobre os fazeres e dizeres da práxis.** Salvador/BA: Kawo-Kabiyesile, 2014.

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani (org). **Práticas Interdisciplinares na escola.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BEHRENS, Marinalda Aparecida. **Paradigma da Complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. 2.^a edição. São Paulo: Loyola. 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parte I, II, III e IV. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências da Natureza. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio & ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e seu impacto no ensino municipal de 1.^o grau. In: PONTUSCHKA, Nídia N. (org.) **Ousadia no Diálogo**: Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993, p. 09-15.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani *et al.* (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Ressignificando a prática. **Casa em Revista**. São Paulo, v. 2, ed. especial, nov. 2010.

FAZENDA, I. C.; TAVARES, D.E.; GODOY, H.P.
Interdisciplinaridade na pesquisa científica. Campinas, SP: Papirus, 2015 (Coleção Práxis).

GONÇALVES, Francisca dos S.. Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: Concepção pedagógica desafiadora. **Educação e Realidade**, São Paulo, n.º 49, pp. 468-484. 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/As: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, 2003.

HAAS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: construção de uma atitude pedagógica. Porto, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, E. S. Aprendizagem: representações sociais de estudantes concluintes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011. p.31-52

MORAES, R. Cotidiano no ensino de Química: superações necessárias. In: GALIAZZI, M. *et al* (Orgs.). **Aprender em rede na educação em ciências**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (Coleção Educação em Ciências).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª edição. São Paulo:Cortez; Brasília, D.F.: UNESCO, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PROUST, J. **A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas**. Revista Tempo Brasileiro, abr.-jun 1993, n.113, p. 97-118.

RIBEIRO, M. L.; CRUZ, A. R. S. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In:

RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011. p.109-136.

ROSITO, M. M. B.; HAAS C. M. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores. Rio de Janeiro: WAK,2014

http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590_por.pdf
,visitado em 07/07/2018

<https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardofiles/uploads/tnu8vgl4zxaftwir65k4/a-pedagogia-de-dom-bosco.pdf> pag 8;visitado em 12/07/218

CAPÍTULO II

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS INTEGRADORES

Adriana Rocha Silva

INTRODUÇÃO

Processos educacionais integradores configuram o conhecimento como uma construção social e a aprendizagem como resultado da interação humana e da mediação simbólica nas relações com o mundo. Tais processos se organizam para que a escola, diante de desafios éticos, socioculturais, políticos e ambientais vivenciados por sua comunidade local ou global, organize seus currículos com projetos que visem problematizar a realidade e promover a democracia cognitiva, a igualdade de oportunidades e a justiça social.

O contexto curricular da Educação Básica está orientado por parâmetros que visam a articulação de conhecimentos como oportunidade para compreender, explicar e intervir na realidade através da formação escolar. Uma tal organização curricular, com caráter interdisciplinar, transversal e contextualizada, se desenha a partir de visões de mundo e de homem que indicam, como fins educacionais, o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes para participarem da sociedade na qual vivem e atuam.

A interdisciplinaridade apresenta diferentes tradições e pode ser interpretada sob diferentes aspectos: epistemológicos, metodológicos e fenomenológicos, como refere Lenoir (2005) ao analisar diferentes

abordagens desenvolvidas nas culturas francófona, anglo-saxônica e brasileira. Desse modo, compreendemos que tais perspectivas visam a diferentes finalidades de uso da interdisciplinaridade no contexto escolar, sem se contraporem. Desde uma organização em disciplinas, de caráter epistemológico e de inspiração francófona até uma proposta de currículo por resolução de problemas contextualizados, com metodologias ativas e uso de projetos, características de uma abordagem metodológica americana, os currículos se desenvolvem para responderem a fins educacionais. No contexto brasileiro, as reflexões em torno da interdisciplinaridade integram e ampliam tais abordagens ao discutir, numa perspectiva fenomenológica, a intencionalidade pedagógica e suas implicações epistemológicas e metodológicas na formação dos professores para atuarem na Educação Básica.

Com base nos pensamentos que remetem à complexidade do conhecimento e dos modos de conhecer a realidade, fomenta-se o trabalho pedagógico interdisciplinar apoiados em Paulo Freire (2002), Edgar Morin (2003), Fazenda (2011) e Beherens (2014). Para o desenvolvimento metodológico, empregou-se as contribuições de Fagundes (2006) e, Schmitz e Alves Filho (2004) na construção e realização de oficinas interdisciplinares.

Este texto, cuja objetivo é orientar práticas interdisciplinares através de oficinas ministradas a professores, organiza-se em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se as *Práticas interdisciplinares numa perspectiva curricular integradora*, quando se ressalta o caráter metodológico orientado para as experiências e vivências dos estudantes. A próxima seção, *Planejamento de práticas interdisciplinares* visa destacar algumas decisões que afetam a organização e o desenvolvimento dessas práticas. Em seguida, construiu-se uma seção para demonstrar o *Desenvolvimento de práticas interdisciplinares*. Para isto, recorre-se à experiência docente com tais

práticas em contextos de formação de professores¹, para demonstrar processos, artefatos e produtos na realização de práticas interdisciplinares. As *Considerações finais* são dedicadas a refletir as contribuições de tais modelos para a apropriação de uma prática interdisciplinar integradora do currículo escolar e seus desafios.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR INTEGRADORA

Dedica-se esta seção a apresentar nossa interpretação de práticas interdisciplinares como práticas integradoras do currículo. Reconhecemos nesse contexto, três elementos que caracterizam tais práticas: *a autonomia do estudante para aprender ao propor problemas; a complexidade de conhecimentos contextualizados; a metodologia de projetos.*

Como uma metodologia ativa, as práticas interdisciplinares levam os estudantes a se inserirem conscientemente na vida social e cultural do seu meio, contribuindo para que se desenvolvam a compreensão das necessidades do contexto social, a importância da participação coletiva e a relevância dos serviços solidários, habituando-os ao esforço e à perseverança no trato e enfrentamento de problemas reais. Nisto reside o potencial dos currículos integradores para a contextualização do conhecimento e a sua pertinência. Neste sentido, Lopes (2008) aprofunda estudos acerca do currículo integrado como possibilidade para a valorização de experiências e vivências dos alunos.

Trabalhos atuais sobre currículo integrado, como os de Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Torres Santomé (1998) e Beane (1995a, 1995b,

¹ Cursos de licenciatura do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Disciplinas ministradas entre 2007 e 2018: Práticas Interdisciplinares na Educação Básica I e II; Núcleos Temáticos I e II; e, Projetos Integradores. Além de atividades de orientação de projetos no Laboratório Interdisciplinar – LIFE/IFPI

1996), expressam, por exemplo, uma forte influência da matriz de Dewey. A essa matriz são incorporadas idéias relativas ao caráter mais integrado das ciências na contemporaneidade – baseadas no pensamento de Edgard Morin, de Ortega y Gasset e de autores da Escola de Frankfurt –, com as quais se busca fundamentar um discurso interdisciplinar (caso de Santomé) ou transdisciplinar (caso de Hernández e Ventura). Igualmente, o enfoque crítico de todos esses autores é explicitado ao recorrerem às fundamentações de Michael Apple, Basil Bernstein e Thomas Popkewitz. A despeito de tal diversidade de fundamentações, o princípio integrador defendido circunscreve-se à valorização das experiências e da vivência dos alunos. (LOPES, 2008, p. 80)

As práticas interdisciplinares na Educação Básica se constituem em possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do *currículo integrador de conhecimentos, de aprendizagens e de procedimentos*. Têm como princípio organizarem-se em torno de um fim, de uma situação-problema objetiva, cuja pertinência seja compreensível aos estudantes, atraindo-os significativamente. Tais práticas estimulam o desejo de aprender, conduzindo os estudantes à iniciativa, à inventividade, à criação, à responsabilidade e à investigação, ao proporem problemas instigantes ou encaminharem soluções aos problemas por eles levantados. Ao oportunizarem integração de conhecimentos e atividades, essas práticas estimulam o trabalho em grupo, o diálogo entre os conhecimentos, a negociação e o planejamento cooperativo, bem como o desenvolvimento da autonomia.

Uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, integrando realidade e ação política foi pensada por Paulo Freire quando contextualizou no mundo e na cultura os processos de aprendizagem conscientizadora, transformadora, criadora de sujeitos críticos e autônomos (FREIRE, 2002). As estratégias escolhidas para a oficina a ser desenvolvida visam conduzir o processo de aprendizagem e de

formação num trânsito entre vivência, ciência e consciência, assegurando o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da competência na análise dos problemas estudados.

Para compor uma prática interdisciplinar, alguns conteúdos são necessários ao pensamento docente. Tais conteúdos visam contribuir com a definição de objetivos gerais, pedagógicos e operacionais no desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Uma compreensão dos desafios históricos da humanidade relacionados aos paradigmas científicos, sociais e ambientais deve aproximar professores e estudantes de questões éticas, políticas e econômicas que os ajudarão a perceber as situações-problemas de maneira mais abrangente e interrelacionada e a definir objetivos específicos para cada prática interdisciplinar (BEHERENS, 2014).

A necessidade de um pensamento complexo (MORIN, 1990) não é acadêmica apenas, não é um privilégio cultural, mas uma exigência da sociedade, decorrente de suas transformações. Os docentes e também as áreas científicas, com seus recortes epistemológicos tão bem definidos, também são chamadas a essa abertura paradigmática, a esse diálogo intercultural, a esse trânsito epistemológico, metodológico e fenomenológico na abordagem de práticas interdisciplinares.

PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Práticas interdisciplinares envolvem questões de planejamento para o desenvolvimento de currículos integradores que necessitam ser bem orientadas e acompanhadas, para o êxito do trabalho pedagógico interdisciplinar. Adota-se para o contexto da oficina o Projeto de Aprendizagem (FAGUNDES, 2006) como instrumento para organizar a aprendizagem dos estudantes, integrando conhecimentos através de situações-problemas da realidade. Os projetos podem ser de vários tipos e atender a diferentes finalidades. Ressalta-se neste texto que uma metodologia integradora, que alcance os amplos objetivos de uma prática interdisciplinar, necessita abordar a realidade de maneira

complexa, com vistas a dimensioná-la em múltiplos e variados aspectos, buscando articular de maneira pertinente os conhecimentos escolares, dando significado ao currículo na Educação Básica (MORIN, 2003).

Nesse contexto, o emprego de projetos de aprendizagem (PA) e sua organização em Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) irão requerer processos e recursos que darão conteúdo e forma às práticas interdisciplinares. Conteúdo do tipo procedimental referentes ao trabalho em equipe, organização e desenvolvimento de artefatos e produtos de aprendizagem em práticas interdisciplinares e, participação em atividades de campo são necessários para que o estudante planeje, organize e desenvolva com qualidade seu projeto. Assim como conteúdos conceituais contribuem para a produção de base científico-tecnológica e cultural do problema estudado, integrando as Ciências Naturais e Humanas e demais conhecimentos.

Nesta seção, destacam-se alguns aspectos que afetam a organização e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

a) *Elementos*: a finalidade, o contexto, os destinatários e o produto. Ao orientar o planejamento de práticas interdisciplinares que contemplem a aprendizagem por projetos, leva-se em consideração a definição de finalidades do projeto, os seus destinatários - a quem interessa o resultado do estudo; o contexto como campo do problema estudado e; o produto de aprendizagem, com o qual o estudante vai socializar conhecimentos.

b) *O objeto de aprendizagem, o problema e suas dimensões*: temáticas transversais, problemáticas locais e globais, dimensões socioambientais, político-econômicas e científico-tecnológicas; relações multidimensionais.

Para demonstrar a definição de um objeto de aprendizagem a ser abordado por uma prática interdisciplinar leva-se em conta o princípio da complexidade na observação de problemas, por exemplo:

- Como compreender o problema do reuso da água doméstica sem pensar em Química, Engenharia, Economia, Ambiente e Recursos Naturais?
- Como investigar o problema do lixo eletrônico sem observar a sociedade de consumo, o impacto dos metais pesados na saúde, refletindo sobre os grandes lixões do mundo e a condição de vida dos catadores de lixo?
- Como não alcançar os catadores de lixo num projeto de aprendizagem que vise conhecer o destino de resíduos hospitalares e o cumprimento de seus protocolos de segurança?

c) *A investigação da realidade*: materiais, instrumentos de coleta e organização de informações, pesquisas diversas, práticas de registros, visitas a campo, dentre outros.

São processos que visam definir etapas, elaborar artefatos (projetos, agenda, mapas conceituais, portfólios, instrumentos de coleta de dados, relatórios de aprendizagens, etc.) utilizar internet na seleção, organização e publicação de informações. Organizar materiais e recursos diversos, conforme os objetivos e definições da equipe, e que podem incluir computadores, câmeras, formulários, etc.

d) *A produção do conhecimento*: investigação interdisciplinar, produção de dados novos sobre os objetos e seus problemas, elaboração de comunicações e publicações em eventos acadêmicos.

Outros conhecimentos que darão sentido ao trabalho pedagógico interdisciplinar, são os que se referem ao uso da informação, à produção do conhecimento e à comunicação com os estudantes e entre estes e os especialistas nos temas estudados. Nesse contexto, as habilidades de comunicação e produção de conteúdo e de mídias darão efetividade ao trabalhar a autonomia, a linguagem e a comunicação dos estudantes em contextos de investigação e socialização de práticas interdisciplinares. Através do uso de diferentes recursos, equipamentos, materiais e softwares, *os produtos de aprendizagem por projetos* ganham formas diversas, gerando folhetos,

cartilhas, blogs, vídeos, animações, histórias em quadrinhos, artigos científicos, reportagens, dentre muitos outros suportes, na socialização e compartilhamento de conhecimentos.

O uso de tecnologias da informação e comunicação auxilia a superação de práticas de transmissão de conhecimento para um trabalho pedagógico interdisciplinar, cujo desenvolvimento tem por princípios: promover a aprendizagem colaborativa, a abertura a contextos sociais e culturais, à diversidade dos estudantes e de seus interesses; e, ao diálogo, interação e negociação entre estudantes e professores tendo em vista a construção de projetos relevantes quanto aos objetivos gerais, pedagógicos e operacionais (SHMITZ; ALVES FILHO, 2000).

Na busca por superar visões fragmentadas e de construir uma visão complexa do conhecimento e da realidade, busca-se

Desenvolver uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (SANTOMÉ, 1998, p. 10)

De forma estratégica, o desenvolvimento de práticas interdisciplinares constitui, pela educação, a construção do conhecimento pertinente às situações-problemas propostas pelos estudantes (SILVA DIAS *ET AL.*, 2016; CRUZ, 2016; LIRA NETA, 2016). Por indicarem sempre um propósito para as ações dos estudantes, estes, a cada atividade, saberão o quê e para quê realizá-la, ajudando-o a ter disciplina e esforço pessoal ao realizar tarefas com objetividade e concentração.

A compreensão da metodologia a ser empregada nas práticas interdisciplinares e o acompanhamento do professor são determinantes

para a produção de conhecimento contextualizado e o desenvolvimento de currículos integradores. Do mesmo modo, o protagonismo dos estudantes é fator de grande relevância no desenvolvimento dessa metodologia, pois deles depende a problematização, a investigação e a geração de produtos de aprendizagem, de acordo com as temáticas escolhidas para as práticas interdisciplinares.

DESENVOLVENDO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Nesta seção busca-se evidenciar a interdisciplinaridade como processo de produção de conhecimento acerca de situação-problema como núcleo temático integrador de aprendizagens e desenvolvimento do currículo escolar. Assim, como um processo que ocorre em etapas e orienta-se metodologicamente por um modelo de IIR, alguns procedimentos lhes são característicos na abordagem da situação-problema que orienta a prática interdisciplinar.

A proposta tem em suas principais metáforas (rizoma, mapa e rede) sua configuração metodológica, que caracteriza a complexidade e os princípios de organização do pensamento na compreensão da realidade (MORIN, 2003). Como procedimento no desenvolvimento de projetos de aprendizagem adota-se o modelo de Ilha interdisciplinar de Racionalidade - IIR (FOUREZ, 2001) por ser um modelo que afeta a organização curricular por substituir práticas de reprodução de conhecimento para o modelo de produção de conhecimento pertinente, integrador de múltiplos olhares, que o torna interdisciplinar. Além de contribuir para a constituição do perfil do educador interdisciplinar, ao estabelecer o bom uso do especialista como etapa da IIR, dando condições para que os educadores estruturem e desenvolvam suas ações interdisciplinares e para que os especialistas possam contribuir pontualmente com diferentes projetos. Segundo Pinho-Alves (2009), uma Ilha Interdisciplinar de Racionalidade, na perspectiva de Gerard Fourez é uma

Construção de representações do mundo que estão estruturadas e organizadas em função de um projeto humano (ou de um problema a resolver), em um contexto específico e para destinatários específicos, apelando para várias disciplinas, com a intenção de chegar a um resultado original não dependendo das disciplinas de origem, mas sim do projeto que se tem. A representação – às vezes chamada de ‘ilha de racionalidade, pois deve também tornar possível as comunicações e os debates organizados e precisos em torno de um projeto. (FOUREZ, 1997, p.106).

A seguir, demonstra-se o desenvolvimento da prática interdisciplinar. Ao delinear a Ilha de Racionalidade com um clichê dando origem a um Projeto de Aprendizagem, deve-se ter em mente o sujeito que aprende, seus interesses e situações-problemas levantados. Assim, cada estudante exercerá a autonomia de escolher o seu objeto de estudo. Tal liberdade de escolha pode levar os estudantes a surpreenderem com a diversidade de seus interesses, assim como sua determinação e persistência para aprender mais e mais com seus projetos de aprendizagem.

A seguir, demonstra-se um modelo interdisciplinar, elaborado por uma estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas, sob nossa orientação. Nesse modelo, a compreensão acerca do conceito de interdisciplinaridade ocorre através do problema, é ele que informa suas demandas e meios para conhecer. Durante o processo, a estudante vai percebendo os limites que aproximam as ciências e os que as distancia, as contribuições e as ampliações que alguns conhecimentos oferecem para a investigação, compreensão e explicação do problema; a perspectiva interdisciplinar dilui os limites estabelecidos entre as ciências e demonstra que o conhecimento está integrado à realidade.

A construção de Ilha Interdisciplinar segue algumas etapas cujos procedimentos são exemplificados a seguir. São eles: o clichê, a construção da panorâmica, das linhas de ações, consultas a especialistas e abertura de caixas pretas, indo à prática com saídas de campo, investigação disciplinar e elaboração de lista de conteúdo, organização

de informações, elaboração de relatório e apresentação de produto de aprendizagem (SCHMITZ; ALVES FILHO, 2004).

- *Clichê* é a primeira etapa e se constitui de um conjunto de questões que levam o estudante a criar uma situação-problema do seu interesse e propor estratégias para estudá-la ou apresentar soluções. Nesta etapa fez-se uso do roteiro de projeto de aprendizagem (FAGUNDES, 2006).

Figura 1: Clichê: Roteiro de questões iniciais acerca da temática de aprendizagem proposta pelo estudante

Situação problema: “Criando uma usina de Biomassa: como utilizar os resíduos orgânicos para a produção de energia?” Conhecimento prévio: conceito de biomassa, produção de energia elétrica através da biomassa em Portugal, impactos negativos da quantidade de resíduos orgânicos produzidos de modo global e local. Aspecto econômico e ambiental do uso de biomassa.

Certezas sobre acerca da situação-problema:

- ✓ A energia química produzida pela combustão da biomassa pode ser convertida em energia elétrica.
- ✓ Tem empresas brasileiras que usam usinas de biomassa para produção de energia elétrica e consumo próprio.
- ✓ Diariamente, residências e locais como lanchonetes, restaurantes, bares e outros produzem resíduos alimentícios.

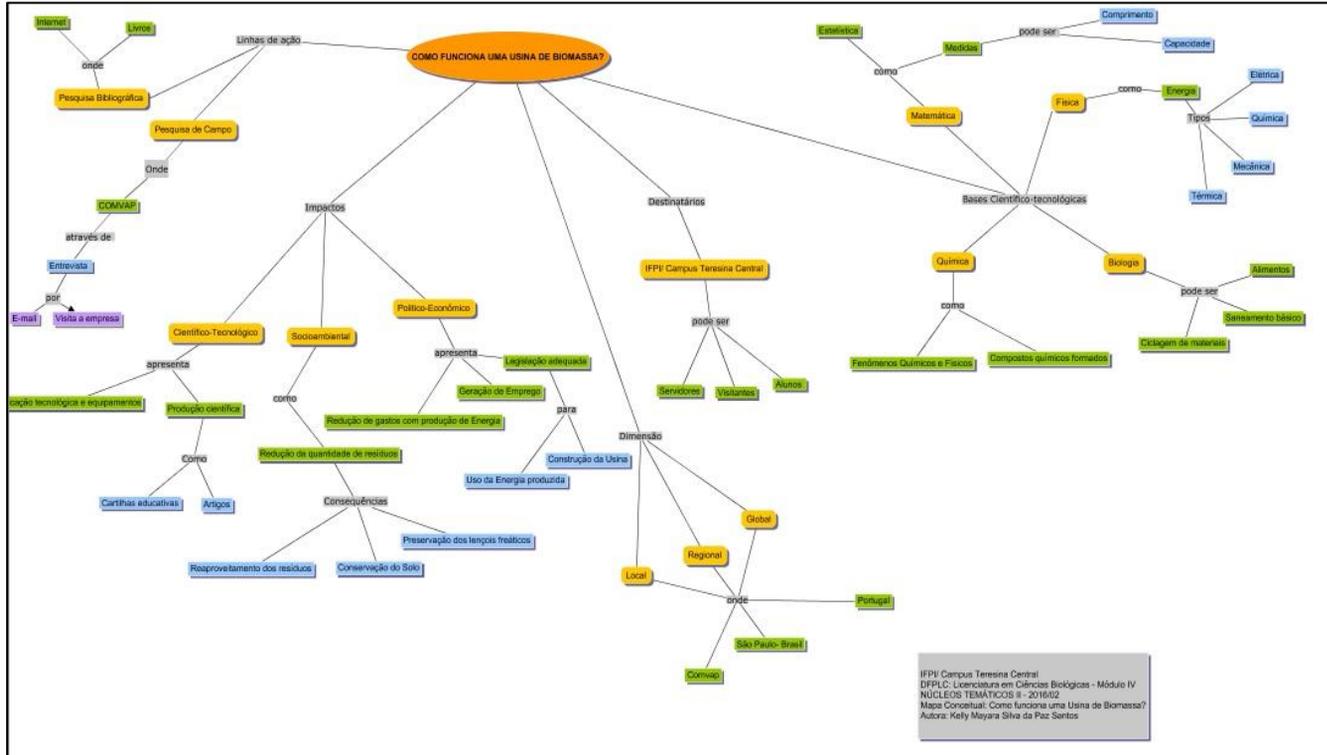
Questionamentos propostos sobre a situação problema:

- ✓ Qual a quantidade de resíduo orgânico é necessária para a produção de energia elétrica?
- ✓ Quanto de investimento é necessário para construir uma usina de Biomassa?
- ✓ Uma usina de Biomassa pode ser construída no IFPI, Campus Teresina Central?
- ✓ Quanto tempo leva para produzir energia elétrica através da combustão de Biomassa?
- ✓ Quais etapas são realizadas durante a conversão de Biomassa para produção de Energia Elétrica?

Fonte: Acervo do LIFE

- *Panorâmica*: Etapa de ampliação e refinamento de questionamento acerca da problemática em estudo. Momento de questionar aspectos, dimensões e relações que estão presentes na abordagem do problema.

Figura 2: Panorâmica da IIR representada em Mapa Conceitual



Fonte: Acervo do LIFE

- *Linhas de ação*: O desenvolvimento de práticas interdisciplinares envolve tarefas e ações que devem estar definidas a priori, para o sucesso do trabalho pedagógico. Nesta etapa, o estudante vai estabelecer suas metas, definir materiais e elaborar instrumentos de coleta e produção de dados. Deve prevê o conjunto de especialistas que será consultado, organizar o contato, solicitar ofício ao diretor da escola encaminhando-o ao campo de investigação. Prever tempo para cada ação desde o início até o momento de organizar os conhecimentos produzido, compor relatórios, produzir e socializar produtos de aprendizagem. A definição de um calendário contribui para o bom andamento da prática interdisciplinar, pois habitua o estudante ao planejamento e execução de ações a partir de plano prévio, o que favorece o acompanhamento pelo professor e a apreciação da participação do estudante, ou da equipe, em cada uma das etapas.

Figura 3: Linhas de ações do projeto de aprendizagem orientador de pratica interdisciplinar

Data	Linha de Ação
14/02/2017	Pesquisa bibliográfica na internet: em sites e artigos virtuais; livros e revistas que abordam o tema Biomassa e produção de energia.
17/02/2017	Ligar para COMVAP para obter informações referentes à elaboração do ofício.
18/02/2017	Elaboração do questionário que será enviado via e-mail para o Gerente Industrial da COMVAP.
20/02/2017	Envio do questionário e informações referentes ao ofício, através de e-mail, para a professora orientadora do Projeto de Aprendizagem.
24/02/2017	Reunião com a professora orientadora para recebimento dos ofícios e compreensão das correções do questionário elaborado.
06/03/2017	Envio do questionário e ofício, via e-mail, ao Gerente Industrial da COMVAP, como recurso de aconselhamento com um Especialista sobre “Uso de Biomassa e produção de Energia”.
06/04/2017	Visita de aprendizagem à COMVAP. Registro de áudio, vídeo e imagens durante a atividade.
10/04/2017	Organização das informações coletadas, em tabelas, texto, imagens, visando a construção do relatório e determinação do produto esperado.
12/04/2017	Definição do produto a ser apresentado.
17/04/2017	Início da produção do Relatório referente ao Projeto de Aprendizagem por Resolução de Situação-Problema – (PAbP)
24/04/2017	Apresentação do produto e entrega do Relatório.

Fonte: Acervo do LIFE

- *Consulta a especialistas e abertura de caixas pretas:* Essa etapa se constitui momento de solicitação de informação a especialistas consultados pelo estudante. O especialista pode ser tanto de instituições, quanto da sociedade civil. Podem ser consultados um ou vários especialistas, em uma ou mais área de interesse do problema estudado.

Figura 4: Questionário aplicado durante a visita de aprendizagem à COMVAP.

<p style="text-align: center;">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ CAMPUS TERESINÁ CENTRAL-DFPC LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS MÓDULO IV 2016.2 NÚCLEOS TEMÁTICOS II PROFESSORA: ADRIANA ROCHA SILVA NOME: KELLY MAYARA SILVA DA PAZ SANTOS</p> <p>Ilmo Sr. Jonas César da Silva Gerente Industrial da COMVAP</p> <p>Agradecemos a disponibilidade de compartilhar seus conhecimentos e as informações solicitadas por este estudo "Criando uma usina de Biomassa: como utilizar os resíduos orgânicos para a produção de energia?". Tais informações visam, tão somente, a produção de conhecimentos acerca do potencial energético da Biomassa ficando, pois, as informações específicas relacionadas ao contexto deste estudo (COMVAP) submetidas ao uso sob sua liberação.</p> <p>A seguir, questionário destinado à coleta de informações como etapa de Projeto de Aprendizagem realizada pela estudante Kelly Mayara Silva da Paz Santos, sob minha orientação.</p> <p style="text-align: right;">Adriana Rocha Silva Professora de Núcleos Temáticos II IFPI</p>	<p style="text-align: center;">Questionário aplicado a Jonas César da Silva</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como o senhor descreveria os custos e a viabilidade para a construção de uma usina experimental de Biomassa com resíduos orgânicos oriundos de um refeitório público? 2. Como o senhor descreve a usina existente na COMVAP em termos de: <ol style="list-style-type: none"> a) Investimento financeiro da indústria. b) Impactos socioeconômicos e ambientais, local e global, relacionados a atividade da usina. c) Tamanho e capacidade de produção energética. d) Qual a relação entre a quantidade de energia produzida e a quantidade de biomassa empregada? e) Que etapas caracterizam a conversão energética? 3. Como é utilizada essa energia produzida e qual a energia gerada? 4. Comente a complexidade da instalação da usina de biomassa. 5. Para a instalação de uma usina de biomassa, que profissionais especializados são solicitados?
---	--

Fonte: Acervo do LIFE

Figura 5: Usina de Biomassa da Comvap



Fonte: Acervo do LIFE

Figura 7: Lista de conteúdos

Conteúdo Temático	Disciplina/ Eixos e Temas Transversais	Base Científica e Tecnológica
A Biomassa	Ciências; Meio Ambiente	Conceito, caracterização; processo de obtenção.
Ciclagem da matéria	Biologia; Química; Meio Ambiente	Conversão energética (processos químicos e físicos; processos biológicos)
Processos biológicos de tratamento dos resíduos orgânicos	Biologia; Microbiologia	Definição de seres procariontes e fungos; importância dos organismos decompositores.
Fonte Renovável	Biologia; Gestão Ambiental; Meio Ambiente; Energia; Economia.	Conceito de fonte renovável; Vantagens da utilização; desafios para sua aplicação.
Potencial de Geração de Eletricidade	Física; Eletricidade.	Eletrostática: conceito do tipo de eletrização, potencial elétrico. Eletrodinâmica: conceitos associados à corrente elétrica e circuitos elétricos. Intensidade da Corrente elétrica.
Gerenciamento de resíduos	Biologia; Gestão Ambiental; Química; Economia	Caracterização da mão-de-obra; Aproveitamento de resíduos; Sistemas de coleta; Armazenamento dos resíduos.
Tecnologias de Energia de Biomassa no Brasil	Indústria; Economia; Tecnologia e Sociedade; Informática; Ciência e Tecnológica.	Aplicação das tecnologias; Equipamentos necessários; desenvolvimento de softwares.

Fonte: Acervo do LIFE

- *Indo à prática*: Após as definições iniciais e o planejamento das ações, chega o momento de iniciar as pesquisas. Munidos de materiais e instrumentos e, apoiados pela instituição de ensino, os estudantes realizam estudos bibliográficos e de campo para comporem seus projetos de aprendizagem.

- *Investigação disciplinar*: Esta etapa se caracteriza por conduzir o estudo à construção do perfil interdisciplinar do problema investigado. Momento em que o estudante percebe que o problema não se resolve com os conhecimentos de uma única disciplina e que é necessário a articulação de diferentes conteúdos para a compreensão do problema e sua solução.

- *Seleção, organização* E tratamento de informações coletadas e produzidas: Uso de esquemas, gráficos, produção de vídeos e fotos durante a visita a Comvap. Organização de relatório e produto de aprendizagem obtido a partir da orientação metodológica.

- *Elaboração e Socialização de Produto de Aprendizagem*: O produto desenvolvido foi uma animação virtual, produzido com uso de software Powtoon. Disponível em Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DIEmKy-wfgw>

- *Apreciação final*: Os aspectos avaliativos devem envolver os participantes e considerar os objetivos, processos, relatórios e produtos de aprendizagem por projetos.

PERFIL DO EDUCADOR INTERDISCIPLINAR

Constituído nos processos formativos de abordagem interdisciplinar, o educador se apropria de um pensamento integrador e complexo no enfrentamento das questões contraditórias e dos problemas da sociedade tecnológica. Ao desenvolver a percepção da complexidade inerente aos desafios da realidade, o educador

desenvolve habilidades para dirigir a educação na direção da integração cidadã do estudante, promovendo sua criticidade, ampliando conhecimentos pela interligação de diferentes áreas na compreensão de problemas da realidade global e local. Um perfil do educador interdisciplinar, formado a partir do diálogo com diferentes racionalidades proporcionará valorização profissional e sentido para a atividade docente.

Os processos educacionais, as novas perspectivas para a aprendizagem decorrentes da grande variedade de linguagens e instrumentos, reforçam a exigência atual colocada aos projetos de formação de educadores. Os desafios ético, ambientais, econômicos e políticos requer uma educação voltada para a problematização de suas questões e comprometida com a busca de soluções. Neste sentido, Edgar Morin nos lembra que “[...] O conhecimento que nos foi ensinado não nos torna capazes de tratá-los. [...] logo há a necessidade vital para cada um, para todos, de seguir esse caminho que pode nos levar a uma reforma do pensamento, inseparável de uma reforma do ensino (MORIN, 2007, p. 27) ”.

Para assumir processos educacionais, com essas proporções, o educador interdisciplinar vai experimentar a pesquisa, a extensão e o uso de diferentes linguagens integrando o ensino à realidade. Nesse contexto serão levados ao exercício da autonomia, à demonstração de suas habilidades, contribuindo com os processos sociais, com o desenvolvimento de uma nova cultura humana, inovando o conhecimento do mundo e de suas realidades.

O Educador interdisciplinar, antes de dominar ferramentas e desenvolver competências tão variadas, deve apresentar um espírito curioso, livre, aberto, inovador na forma de relacionar-se com o conhecimento (FAZENDA ,2011). Assumindo-se democrático e capaz de um projeto emancipatório através da educação.

No contexto da inovação pedagógica promovida pela utilização de metodologia de projetos, Hernández (1998) discute que o trabalho com os projetos não são atualizações de velhas propostas, mas que

reedita o ensino com projetos como uma maneira de pensar o fazer docente. O autor considera que os projetos [...] requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional.

No entanto, os obstáculos no alcance da perspectiva interdisciplinar estão vulneráveis à disposição humana dos professores para o diálogo, pois a abertura e a superação de fronteiras disciplinares depende da superação de obstáculos epistemológicos, metodológicos, materiais e, os obstáculos quanto à formação docente que, na análise de Teixeira

São talvez os mais difíceis de serem enfrentados, pois requerem passar de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina a uma relação dialógica em que todas as posições individuais são respeitadas. A rigidez dos educadores, enquadrados em rígidas formas, é talvez o obstáculo mais difícil. (TEIXEIRA, 2007, p.76).

A construção de uma didática para a interdisciplinaridade leva o professor a uma revisão de suas concepções sobre a aprendizagem no sujeito que aprende; sobre qual conhecimento é pertinente para o projeto que se desenvolve; criando metodologias para as novas epistemologias, observando os modos de produzir e divulgar conhecimentos; sobre a autonomia e a participação política do cidadão. Por meio de Práticas Interdisciplinares aproximam-se conhecimento e realidade, teoria pedagógica e educação científica, práticas sociais e currículo escolar. A adoção desse modelo que compreende o conhecimento como algo a ser administrado e não apenas ministrado vem requerer uma implicação fenomenológica de cada docente que deseja desenvolver práticas interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, a partir da experiência constituída na orientação e desenvolvimento de oficinas de práticas interdisciplinares nos últimos anos em contexto de formação de educadores que, as estratégias aqui delineadas apresentam grande potencial para a realização de processos de aprendizagem e de produção de conhecimentos acerca de situações-problemas, a partir de uma abordagem interdisciplinar com o uso de projetos de aprendizagem e a organização de ilhas interdisciplinares. Tais estratégias contribuem para promover a autonomia intelectual, o desenvolvimento de habilidades diversas, o alcance de objetivos gerais (sociais, ambientais, científicos, etc.), pedagógicos (domínio de conteúdo, negociação de ações, comunicação, trabalho em equipe, etc.) e, objetivos operacionais relacionados à realização de tarefas, composição de relatórios e elaboração de produtos.

Contudo, os desafios ao professor que deseja realizar tais práticas referem-se, dentre outros, à compreensão da mudança de paradigmas pedagógicos, às necessidades formativas dos professores, à segurança no uso de estratégias metodológicas e condições institucionais para a completa realização das etapas de trabalho.

Espera-se que as orientações para a realização de oficina de práticas interdisciplinares no desenvolvimento de currículos integradores sejam úteis e favoreçam a formação de professores e a promoção da atitude interdisciplinar na abordagem do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BEHERENS, M.A. **Metodologia de projetos**: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: TORRES, L. (org.). Complexidade: redes e Conexões na produção do conhecimento. Curitiba SENAR/PR, 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/271135959_Complexidade_

Redes_e_Conexoes_na_producao_do_Conhecimento acesso em 13 de agosto de 2018

CRUZ, D.S.; LIRA NETA, I. M.; SILVA DIAS, S.T.; SILVA, A.R. A utilização de uma IIR (Ilha Interdisciplinar de Racionalidade) como metodologia eficaz para resolução de problema. In 1º Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências interdisciplinares na Educação, 2016, Brasília, DF. **Anais ...** Grupo Nova Paideia, 2016. p. 553-558. Disponível em http://novapaideia.org/tmp/AnaisIJorneduc_atualizado.pdf acesso em 20 de maio de 2017

HERÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalhos:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998

LENOIR, Y. Três Interpretações de perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1 n.1, dez-jul, 2005-2006. Disponível em <http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/2049.pdf> acesso em 06 de maio de 2015.

LIRA NETA. I.M.; CRUZ, D.S.; SILVA, A.R. O uso de uma IIR (ilha de interdisciplinar de Racionalidade) para aprendizagem do tema: o sedentarismo e suas consequências. In 1º Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências interdisciplinares na Educação, 2016, Brasília, DF. **Anais...** Grupo Nova Paideia, 2016. p. 535-539. Disponível em http://novapaideia.org/tmp/AnaisIJorneduc_atualizado.pdf acesso em 20 de maio de 2017

LOPES. A. C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 186 p.

FAGUNDES, L. C. et al. Projetos de Aprendizagem - uma experiência mediada por ambientes telemáticos. **Rev. Bras.de Inf. na Educ.** 14.1 (2006).

FAZENDA, I.C.A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 192 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo: paz e terra: 2001. 144 p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar e reforma, reforma o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

PINHO-ALVES, J.; SOUZA, F.N. Analisando os padrões de questionamento presentes na ilha interdisciplinar de racionalidade de Fourez, In: Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009
Disponível em
<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/908.pdf> acesso em 31 de junho de 2012

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Shilling, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1998

SCHIMIT, C.; ALVES FILHO, J. de P.: Ilha de racionalidade e a situação problema: desafio inicial. **I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**, 2004. 13 p. Disponível em http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/epf/_ilhaderacionalidadeeasit.trabalho.pdf acesso em 16 de março de 2005

SILVA DIAS, S. T.; LIRA NETA, I.M.; SILVA, S.S. Ilha de Racionalidade (IIR) como método de aprendizagem baseada em resolução de situação-problema produção de medo pela mídia e sentimento de insegurança. In: 1º jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas educacionais e Experiências interdisciplinares na educação, 2016, Brasília, DF. **Anais ...** Grupo Nova Paideia, 2016. p. 509-514. Disponível em http://novapaideia.org/tmp/AnaisIJorneduc_atualizado.pdf acesso em 20 de maio de 2017

TEIXEIRA, E. F. B. **Emergência da Inter e da Transdisciplinaridade na Universidade.** In: AUDY, J. L. N. & MOROSINI, M. C (Org.) Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 58 a 90 p.

CAPÍTULO III

FORMAR POR COMPETÊNCIAS: UM NOVO DESAFIO PARA O ENSINO SUPERIOR?

Masetto, Marcos Masetto
Cecilia Gaeta

INTRODUÇÃO

Na história da educação superior é possível encontrar diferentes concepções sobre a formação profissional que as faculdades devem proporcionar a seus alunos. Basicamente, define-se sobre “que aluno formar” a partir do contexto em que se vive, das normas e diretrizes em vigor, do entendimento sobre “o que deve ser aprendido” e das necessidades do mercado de trabalho que estabelecem o perfil do profissional desejado.

Nossos pais, ou eventualmente nossos avós, buscavam em suas respectivas faculdades um modelo de ensino que os qualificassem para o mercado do trabalho, no qual os professores lhes transmitissem seus conhecimentos e experiências por meio de um conjunto de disciplinas adequadas para a especialização escolhida.

Algumas razões justificavam suas escolhas:

(i) Advinham de um cenário baseado no paradigma científico moderno, fortemente influenciado pelo pensamento analítico, cartesiano e mecanicista, percebia o mundo dividido em partes. Segundo Morin (1996, p.68) “a maior parte das ciências tinha a redução como método de conhecimento (do todo para as partes que

(ii) o compõe) e o determinismo como conceito principal...”. Entendia-se também que o conhecimento progredia ordenada e linearmente do simples para o complexo. Essas concepções deram origem ao conhecimento especializado que o aluno buscava na faculdade.

(iii) Esse momento histórico, totalmente baseado na “razão” aponta na direção, segundo Perez Gomes (2001), de um modelo único e ideal de comportamento a ser seguido e a crença em máximas universais de verdade, bondade e beleza, entre outras. Pouco há para ser questionado e muito a ser aceito. Assim, o jovem buscava no ensino superior, verdades a serem interiorizadas e modelos de profissionais a serem seguidos.

(iv) Por outro lado, o mercado de trabalho, com a incorporação das tecnologias e a modernização exigia dos profissionais algo mais do que o “saber fazer”: é necessário saber “o que fazer”, “porque fazer” e “como fazer” para um melhor rendimento. Era necessário que os profissionais incorporassem conhecimentos e habilidades que garantissem um trabalho bem feito. Portanto deviam se qualificar dominando os meandros de uma determinada função, se especializar.

O que a faculdade, enquanto uma instituição moderna que objetivava formar um profissional racional e autônomo, lhe oferecia então? Um modelo enciclopédico de currículo baseado na lógica disciplinar, professores focados em especialidades, metodologias baseadas na transmissão de conhecimentos contidos nos livros ou em vivências profissionais. Um ensino que atendia aos jovens que viviam os desdobramentos da era da razão e da era industrial.

A partir da metade do sec. XX, com o declínio da cultura moderna e o surgimento das novas tecnologias que promoveram o avanço científico e a disseminação de informações, houve uma evidente modificação nos padrões cognitivos e comportamentais. A era pós-moderna desafia as verdades pré-estabelecidas, cria incerteza e busca

respostas para questões que surgem ininterruptamente e em velocidade surpreendente. Questiona todas as áreas do conhecimento, as tradições, os comportamentos, as instituições.

O mundo digital pós-moderno caracteriza-se por apresentar novos paradigmas nos campos: econômico, social, político, cultural, empresarial, educacional. A palavra-chave nesse contexto é flexibilidade. Ser flexível significa ser tático, buscar eficiência nas ações, adaptar comportamentos, estar de prontidão para lidar com o imprevisível, formular e rever ideias, tomar decisões certeiras, enfrentar as mudanças de modo adequado, rápido, eficaz.

O mercado profissional, atento às dinâmicas de reestruturação produtiva, também altera a natureza do trabalho. Ferreti (2004) aponta que com o advento da globalização econômica, da ascensão da produção flexível, do aumento da competitividade, da crise do emprego e das exigências do uso das novas tecnologias no sistema de produção as atenções passam a centrar-se mais no profissional do que no posto de trabalho, deixa de apoiar-se em funções padronizadas para se tornar mais coletiva, multifuncional e polivalente. Passa-se a exigir dos trabalhadores uma multiplicidade de habilidades que legitimem a pretensa qualificação, que os torne autônomos e capazes de responder com eficiência e rapidez às situações profissionais que se apresentem em um mercado em constante ebulição.

Fica claro que, para a situação descrita, não é apenas o acúmulo de conhecimentos ou de certificações que garantirão o êxito, embora este acúmulo não seja desconsiderado. É necessário também que este conjunto seja utilizado corretamente. Incorpora-se, então, às exigências profissionais o conceito de “saber agir com competência”.

O jovem pós-moderno, em função do contexto em que vive, por sua vez, também apresenta, perfil diferenciado. Segundo Gaeta e Masetto (2012), sendo influenciados permanentemente pela tecnologia são ativos, multitarefas e trabalham em rede... têm sensibilidade aguçada, são seletivos, buscam por aplicabilidade no aprender, concentram-se somente no que lhes interessa e sua atenção está

intimamente ligada ao significado... Influenciados pelo acesso fácil à informações via internet, são independentes, ativos, imediatistas quanto ao fácil e rápido retorno a seus “questionamentos”... utilizam-se de diferentes oportunidades e meios para aprender. Enfim, é uma nova e conectada geração: flexível, questionadora e pragmática.

Diante desse contexto, o que busca esse jovem no ensino superior?

Estar atento às mudanças e novas exigências do mercado pode ser um grande diferencial para a inserção no mundo do trabalho. Ciente de que sua aprendizagem ocorrerá ao longo da vida e a partir de diferentes meios e contextos, o aluno vai à faculdade à procura de recursos para enfrentar os complexos desafios de se inserir produtivamente à sociedade que pertence. Em busca de recursos que lhe proporcionem o “saber agir” mencionado anteriormente, ser capaz de lidar com o imprevisível, de aperfeiçoar seus interesses, de dar significado e aplicabilidade ao seu aprender, de ser bem-sucedido no futuro. Sua expectativa é que a faculdade, sim, lhe permita construir conhecimento específico e que lhe ofereça oportunidade de aprender a utilizar esses conhecimentos a medida que sua profissão lhe exigir. Porém mais do que isso, espera que a faculdade o ajude a desenvolver as competências amplamente aceitas e entendidas como necessárias aos cidadãos-profissionais do sec. XXI.

Frente a esse cenário, o objetivo desse texto é ressaltar que o desenvolvimento do profissional no ensino superior deve estar focado no “agir com competência” e não no domínio isolado de uma série de atributos ou informações, para que se adeque às expectativas dos alunos e às demandas da sociedade atual.

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Competência é um termo com inúmeras interpretações entre estudiosos de diferentes áreas e de líderes do mercado de trabalho, como aquelas que farão a diferença para o profissional de sucesso.

Essas variações deram origem a um amplo estudo² que dividiu as competências em três amplos domínios que estão em intersecção (i) cognitivo: envolve estratégias e processos de aprendizagem, memória, pensamento crítico e criatividade; (ii) intrapessoal: envolve a capacidade de gerenciar emoções e comportamentos para atingir metas; (iii) interpessoal: envolve habilidade de expressar ideias, interpretar e responder a estímulos.

Figura 1: Domínio das competências



FONTE: 21st century skills. (National Research Council, July 2012, p.2 Tradução2), traduzido por Porvir: <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>

² Nacional Research Council (2012) organização norte americana de pesquisas sobre temas importantes para a sociedade.

Um estudo realizado no Canadá³, dá sequência ao estudo americano e ressalta as competências, amplamente aceitas como aquelas que, associadas às competências específicas de cada profissão, apresentam claras evidências de favorecer o sucesso pessoal, no sentido de cidadãos economicamente produtivos e ativamente engajados com as demandas de seu tempo.

1) Pensamento crítico. É o contrário de pensamento estagnado, de certezas estabelecidas. É a capacidade de questionar constantemente o entendimento, desafiar concepções, tomar decisões conscientes e reconstruir o pensamento. Envolve o uso de raciocínio e critérios para conceituar, avaliar ou sintetizar ideias, assim como para refletir sobre próprio pensamento para melhorá-lo. As pessoas que apresentam essa competência desafiam-se constantemente sobre os pressupostos por trás de pensamentos, crenças ou ações., questionam-se, raciocinam, avaliam, sintetizam, elaboram conceitos.

2) Colaboração e trabalho em equipe. Envolve o trabalho com outras pessoas, o apoio na ação, o respeito à diversidade a parceria e corresponsabilidade para alcançar um objetivo comum. As pessoas que apresentam essa competência participam, trocam ideias e compartilham responsabilidades. Eles respeitam os pontos de vista de comparação e fomentam relações.

3) Comunicação. Envolve o compartilhamento de ideias por meio da linguagem escrita, oral, não verbal. São as trocas formais e não formais de mensagens, considerando como a cultura, o contexto e a experiência impactam as mensagens. Permite a expressão e com clareza, decodificação e clarificação das comunicações.

³ 21st century competencies – Foundation document for discussion – towards defining 21st century competencies for Ontario-

4) Domínio digital: Aqui não estamos falando de domínio técnico, operacional, mas sim ao domínio do universo digital, incorporando habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento, de forma ética.

5) Resolução de problemas. É a capacidade de analisar situações, avaliar alternativas e suas consequências, elaborar planos de ação para resolver a situação proposta. Envolve estratégias e recursos de seleção para passar do que é conhecido para o que é procurado.

6) Crescimento pessoal e profissional. Envolve o gerenciamento de aspectos emocionais, intelectuais, físicos, sociais e espirituais da vida. É a competência de superar pontos fracos e utilizar seus pontos fortes para desenvolver seus interesses, habilidades e obter excelência pessoal e profissional.

7) Cidadania ativa e comunitária. Envolve o envolvimento com sistemas culturais, ambientais, políticos ou econômicos. Aqui estamos falando de respeito à diversidade, colaboração, ética e responsabilidade social. Estamos falando de cidadania responsável, de pertencimento, de fazer a diferença na comunidade na qual está envolvido. As pessoas que apresentam essa competência defendem a dignidade e o bem-estar dos indivíduos e das comunidades, valorizam a equidade e a diversidade, analisam perspectivas, avaliam o impacto das ações e acreditam em sua capacidade de fazer diferença.

8) Criatividade e Inovação. Essa competência envolve geração e aplicação de ideias para criar algo novo. As pessoas reconhecem e exploram oportunidades de aplicar ideias de novas maneiras, são criativos, adaptam-se com facilidade, assumem os riscos da inovação.

Figura2: Competências do Século XXI

FONTE: <https://arpcresources.ca/consortia/learning-through-competencies/> (tradução livre)

Um aspecto importante a ressaltar nessa altura do raciocínio é a diferença entre ter competência e agir com competência. Ter competência confunde-se com possuir uma série de atributos. Agir com competência, em nosso entender, significa possuir uma série de recursos e saber seleciona-los, mobiliza-los e utiliza-los de forma eficaz a cada situação a ser enfrentada.

NOSSA CONCEPÇÃO DE AGIR COM COMPETÊNCIAS.

Seguindo sugestões de Sacristán (2011) e Perrenoud (2013), em vez de discutirmos o conceito abstrato de Competências e, em seguida, nos obrigarmos a elencar uma série delas para cada profissão, decidimos iniciar nossa reflexão com uma pergunta: Quem é o profissional competente?

Sacristán (2011, p.34) aponta que “sabemos o que significa “o sujeito competente” porque se refere a alguém que tem um determinado saber fazer e fazer bem e de modo positivo.” Estamos mais confusos diante do substantivo abstrato “competência” porque não podemos relacioná-la a algo. É mais concreto procurar se definir o agente competente do que o abstrato conceito de competências, pois no primeiro caso vamos direto à ação competente que deve ser exitosa, no segundo corremos o risco de elencarmos uma série de competências a serem adquiridas e às vezes, uma ao lado da outra sem sinergia. Perrenoud (2013, p.45) traz como fundamentação do conceito de competência Le Boterf (1994) que afirma:

O operador competente (o grifo é nosso) é aquele que é capaz de mobilizar e de colocar em prática, de modo eficaz, as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto as operações de raciocínio, os conhecimentos, as ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.

O próprio Perrenoud (2013, p. 46) aprofunda esta percepção do sujeito competente no que diz respeito à sua capacidade de mobilizar recursos. “Haverá competência se o ator mobilizar e combinar, para a finalidade em questão, diversos recursos: saberes, capacidades, atitudes, valores e identidade; apropriar-se de novos recursos, se necessário desenvolvê-los”.

No dizer de Zabalza (2014, p.99) um profissional competente significa

Saber mais, saber coisas que antes não se sabiam, saber fazer mais, saber fazer e gerir recursos com uma destreza superior à que se possuía e com maior capacidade de utilizar esses recursos em contextos reais; ser melhor, sentir-se mais satisfeito, mais completo, mais próximo à ideia do profissional em que se quer transformar, estar em melhores condições para trabalhar e colaborar com outras pessoas.

Wilton Silva dos Santos, (2011, p.87) por sua vez, escreve: “Competência profissional pode ser definida como capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho eficiente e efetivo das atividades requeridas no contexto do trabalho”.

Corroborando com esta concepção Fonseca et al (2011, p.473) afirmam:

Atualmente, entende-se por competência em educação a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações. Integra vários saberes, habilidades, atitudes, posturas mentais, curiosidade, paixão, procura de significados, entre outros, que nascem tanto da formação como da experiência.

Está sempre associada à capacidade de mobilização de recursos de que se dispõe para realizar aquilo que se deseja. As competências estão ligadas às capacidades que cada um deve mobilizar para desempenhar uma tarefa. Não se ligam ao grau de concretização da tarefa, mas sim às qualidades que se deve fazer intervir para obter determinado resultado num trabalho.

Refletindo e analisando as considerações dos autores aqui nomeados e os aspectos em que se aproximam ao conceituarem aprendizagem por competências, profissional competente, agir

competentemente, optamos por uma concepção que pode oferecer alternativas para trabalharmos no Ensino Superior com a formação de profissionais para o século XXI.

Figura 3: Agir com competência



Fonte: autoria própria.

Um profissional competente é aquele que, diante de uma situação real e específica de sua área de trabalho, identifica a necessidade de uma intervenção e é capaz de mobilizar recursos necessários para agir de tal forma e com tais requisitos que possa resolvê-la com êxito.

a) Diante de uma situação real e específica de sua área de atuação identifica uma necessidade de intervenção.

Este é o ponto de partida para o desencadeamento da competência. O profissional é capaz de objetivamente reconhecer, no âmbito de sua especialização, um problema a ser resolvido. De forma crítica, relaciona seus conhecimentos anteriores com a situação a ser enfrentada de modo a identificar qual a intervenção necessária para a resolução eficaz do problema.

b) O profissional competente diante da necessidade de intervenção de sua área de atuação, deverá ser capaz de mobilizar de forma sinérgica os recursos de seu acervo pessoal para a ação.

O que significa, como explica Perrenoud²: identificar recursos existentes, selecionar os que são mais apropriados para aquela situação; combiná-los e integrá-los de forma sinérgica e ativá-los para a ação.

c) Mobilizando de forma sinérgica os recursos, o profissional competente conseguirá uma intervenção com eficácia. Estabelecemos uma relação direta entre a atuação competente e sua eficácia seja em um emprego, cargo, função, tarefa ou dever, ultrapassando o exercício correto da tarefa com um desempenho crítico que envolve o “saber fazer”, o “porquê fazer”, o “como fazer e para quem / o que fazer”. Ao conceito de “situação real” anexamos o qualificativo “específica” para identificar aquela situação em que o profissional reconhece a necessidade de enfrentamento eficaz. Como consequência a ação será eficiente e eficaz, ou seja, realizada de forma correta, pertinente e criativa, capaz de solucionar o problema.

Em nossa concepção, o profissional competente está intrinsecamente comprometido com a ação eficaz. Mas, vale a pena refletirmos sobre o significado de eficácia no agir competente: não se

quer afirmar que necessariamente o agir com competência traga sempre a solução completa e total de um problema. Faz parte do agir com competência a incorporação de um processo avaliativo integrado à própria intervenção que permite identificar quanto se resolveu da situação e quais aspectos ainda exigem mobilização de outros recursos visando uma solução completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Relembrando Sacristán (2011) e Zabalza (2014) entendemos que a concepção de competência que assumimos nos abre a possibilidade de reestruturar paradigmas curriculares no Ensino Superior, superando o ensino baseado em conteúdos pouco funcionais, ou em desenvolvimento de uma série de atributos ou rol de competências que o aluno deve obter. Trata-se de uma mudança alinhada ao novo contexto profissional, às expectativas dos alunos e da sociedade em que vivemos.

No cenário do desenvolvimento de competências o foco está em oferecer atividades variadas nas quais: (1) os alunos possam desenvolver recursos de diferentes naturezas (cognitivos, atitudinais e procedimentais); (ii) aprender a selecionar esses recursos e mobilizá-los conforme as situações profissionais exigirem; (iii) analisar e avaliar seu desempenho e propor ações de aperfeiçoamento das competências. O objetivo das instituições educacionais consiste em buscar e proporcionar situações de aprendizagem em que o aluno tenha oportunidade de enfrentar problemas de seu campo de atuação e aprenda a agir com eficácia mobilizando recursos com sinergia para resolver com sucesso a situação em que se encontra.

Não se trata de um simples processo. Nossa experiência enquanto educadores nos faz reconhecer a dificuldade de mudanças de paradigmas na área do ensino superior, mas, apesar do desafio, o desenvolvimento do “agir com competência” apresenta-se como uma

das possibilidades de renovar o ensino superior, adequando-o as exigências de formação contemporânea.

REFERÊNCIAS.

FERRETI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 25, maio-agosto 2004. 401-422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21463.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GAETA, C. e MASETTO, M. **Formação inicial de professores: aprender, atuar, inovar**. São Paulo: Editora Senac, 2012

LE BOTERF, G. (1994). **De la compétence** - Essai sur un attracteur étrange, Paris, les Editions d'organisation, 1994

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: Schnitman, F.D. (organizador). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas: 1996.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (2012, July). **Education for life and work**: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Report Brief. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from: http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_070895.pdf. Educação para a vida e para o trabalho: desenvolvendo transferência de conhecimentos e habilidades do sec. 21. 2012

PÉREZ GOMES, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J.G. **Educar por Competências – O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, W.S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 2011; 35 (1) 86-92.

ZABALZA, M.A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

Sites:

21st Century Competencies for Ontario

https://www.kslaring.no/pluginfile.php/57624/mod_page/content/1/21stCentury%20Competencies.pdf acesso em 14/09/2018

[Competencies; https://arpcresources.ca/consortia/learning-through-competencies/](https://arpcresources.ca/consortia/learning-through-competencies/) acesso em 14/09/2018

CAPÍTULO IV

ENSINO COM PESQUISA: mediação na produção do conhecimento

Maria do Socorro Leal Lopes

INTRODUÇÃO

Tomando como referência a atuação no curso de formação de professor para os anos iniciais do ensino fundamental (pedagogia), na Universidade federal do Piau (UFPI), enquanto professora titular da disciplina Teoria de Currículo e Sociedade (TCS), há mais de duas décadas, e no magistério como um todo, há quase quatro décadas, podemos inferir que essa vivência na educação nos possibilitou, até chegar ao ensino superior, atuar na educação infantil, no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e no ensino médio, ora na escola, ora em nível central (gestão pedagógica).

O processo de interação nos grupos com os quais vivenciamos, aliado à formação contínua, sempre esteve presente em minha rotina profissional, ocupando um lugar significativo em minha história de vida. Nesse sentido, o processo de formação contínua oportunizou estudos necessários à produção de uma proposta de mediação interativa, por intermédio do ensino com pesquisa, investigando a relação teórico/prática sob a ótica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, o ensino com pesquisa, como mediador na produção do conhecimento, no percurso de formação inicial de professores da educação básica, implica implementar ações que viabilizem condições para a formação de um profissional reflexivo/crítico.

Assim, a pesquisa desponta como um dos principais meios de difusão de conhecimentos gerados no âmbito acadêmico para a comunidade. O ensino com pesquisa pode ser compreendido como uma estratégia capaz de contribuir para esse desafio na docência universitária. Logo, pensar a formação de professores para a educação básica no contexto atual pressupõe reflexão e proposição de estratégias que assegurem e possibilitem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a um novo fazer docente.

Desse modo, um dos desafios que se impõe é o redimensionamento da prática docente, de modo a aliar teoria/prática, e isso requer produção de conhecimento crítico/reflexivo que envolva a capacidade de problematizar, investigar, refletir e sistematizar a produção do conhecimento. Do ponto de vista contextual, é oportuno ressaltar que ensino com pesquisa remete a investigar a relação teórico/prática na ação do professor no exercício da docência em sala de aula.

A despeito da situação adversa na qual desenvolvem sua prática docente, os professores poderão, em uma relação dialética e a partir de uma formação embasada nos saberes necessários à condição humana – isto é, saberes capazes de propiciar o desenvolvimento *omnilateral* do ser humano –, definir alternativas de ação que possibilitem a superação de modelos inadequados à sua realidade profissional, tecendo caminhos e direcionando formas profícuas que levem à construção do saber docente produzido na cotidianidade dos sujeitos envolvidos na prática social de ensinar.

Morin (2000, p.11) corrobora essa ideia quando registra no Relatório Delors (1996) a sua convicção de que há uma transrelação que liga os quatro pilares da educação contemporânea, quais sejam: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a conhecer*. Tais pilares estabelecem aprendizagens indispensáveis e necessárias à educação dos seres humanos e, conseqüentemente, à formação de professores, uma educação que repousa suas origens na constituição e integração dos seres humanos.

Em conformidade com Pimenta (1999, p.39), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, isto é, a prática docente tem como ponto de partida e de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-se como fonte de conhecimento e geradora de novos saberes que produzem “mudanças qualitativas”, municiadas de conhecimentos críticos.

Esse relato tem como base os estudos realizados na disciplina TCS, ministrada para alunos do 4º período do curso de pedagogia da UFPI, que ocorre de modo semestral, tendo em vista a característica teórico/prática da referida disciplina, que está planejada para ser trabalhada em 60h/aulas, sendo 30h teórico e 30h teórico/prática.

Desse modo, a partir do plano de ensino da disciplina, delineado em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é possível viabilizar os estudos e as ações necessárias à produção de conhecimentos que embasarão a investigação da prática docente, com o objetivo de analisar o impacto dos estudos curriculares, especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na prática docente alusiva aos anos iniciais do ensino fundamental, questionando: qual o impacto dos PCN's na prática do professor no exercício da docência e como identificar o conceito de currículo do professor que fundamenta sua prática?

Para realização dessa investigação, enviamos estudos na disciplina a partir do conhecimento prévio do conceito de currículo dos alunos da disciplina, a fim de dar os devidos prosseguimentos nas aulas seguintes, abordando: a história do currículo; conceitos; teorias curriculares; o currículo no Brasil; relações étnico-raciais; planejamento e avaliação curricular; o impacto PCN's na prática docente do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para melhor interação com os alunos, desenvolveram-se as atividades de ensino mediadas por metodologias ativas, tais como: oficinas; seminários; mapa conceitual; júri simulado; blog acadêmico; produção de pequenos textos, a partir de criação de tema, problema e justificativa da escolha, finalizando com a investigação na escola e

produção de resumo expandido para socialização em sala de aula e em eventos científicos.

Além disso, no processo de desenvolvimento das aulas, houve momentos de troca acerca de como esses estudos vêm contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem que favoreça uma formação/ação reflexiva/crítica, que é a base para a formação do professor-pesquisador.

A propósito, Zechner (1995) defende que um engajamento na luta a favor de justiça social, associado à injusta distribuição de direitos, inclusive quanto ao direito a educação e em defesa da formação de um professor reflexivo. Concebe-se, nesse caso, tratar-se de professor-pesquisador.

Nesse sentido, a prática docente desenvolvida no chão da sala de aula, na universidade, e o impacto dos conceitos prévios dos alunos e da contribuição dos referenciais teóricos oferecidos e estudados em sala de aula, fundamentaram a investigação a ser realizada na escola.

Com efeito, para Veiga (2009, p. 8),

[...] docência é a prática permanente na relação professor-aluno-conhecimento, em que ensinar aprender, pesquisar e avaliar são dimensões da didática para o trabalho do professor crítico, comprometido, ético dialeticamente constituído.

As vivências no chão da sala de aula da universidade inserem-se em um espaço formativo no qual se consolida a relação teórico-prática refletida de forma coletiva, resultando em aprendizagens mútuas, tanto para o aluno quanto para o docente formador.

Ademais, Veiga (2009, p. 27) esclarece a complexa relação entre teoria e prática ao afirmar que a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação.

[...] A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórico explícita . [...] É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação.

Seguindo essa linha de pensamento, Veiga (2009, p. 27) aduz que “politicamente, com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinham com a inclusão social”, o professor toma para si a autonomia do trabalho docente tendo como fio condutor a busca de uma sociedade mais justa, por meio da teoria e da prática vivenciada em sala de aula.

Nesse caso, a pesquisa assume papel de destaque na formação e na prática docente, impregnada de valores, representações simbólicas, afetividade, interesses sociais e políticos, rompendo com a forma funcionalista de ensino na qual o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Desse ponto de vista, aos professores resta um mergulho na *práxis* para que transforme a si e ao aluno, garantindo uma formação e uma ação cidadã. Nessa ótica, é possível adentrar na perspectiva dos que não sabem ou não entendem, retomar os conhecimentos construídos e, em outra dimensão, desenvolver novas formas de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Notas sobre o materialismo histórico dialético

A concepção materialista de Marx é notadamente marcada pela concepção de natureza e pela a relação do homem com ela. O homem usa a natureza conscientemente, de acordo com as suas necessidades, transformando-a sem, contudo, confundir-se com ela, e isso os diferencia. Portanto, o homem, enquanto ser natural, por ter sido criado pela natureza, depende dela e de sua transformação para sobreviver, e nessa relação, constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza.

Essa atividade diferencia o homem dos outros animais, considerando que sua atividade é movida pela consciência e sua produção não é determinada apenas pelas suas necessidades imediatas, mas também pelas mediatas. Assim, o homem é visto como ser que objetiva a si e à própria natureza, que passa a ser objetivada por ele por meio de sua atividade prática, qual seja o trabalho.

Nessa perspectiva, o ato de ensinar em sala de aula acarreta um processo mediado que envolve o professor, o aluno, e os conceitos científicos produzidos historicamente. Dessa forma, o professor e a pesquisa assumem o papel de mediação entre o aluno e o conhecimento científico. Para Gasparin (2007, p. 115), “a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”.

Nesse processo, o professor terá contato com a cultura dos sujeitos que participam dessa ação, o que envolve todos os agentes educativos da escola e, de forma específica, direta e indiretamente, da sala de aula, em um processo de interação social. Então, pode-se dizer que contém categorias fundamentais e ações distintas e peculiares nas quais se criam as condições para rupturas e reelaboração de conceitos científicos, em graus de complexidades presentes nas ações em que professores estejam envolvidos.

Estudos dessa natureza são marcados por uma intencionalidade que encerra e conjuga diversos olhares e possibilidades para construir uma compreensão, para produzir um conhecimento situado na interface de vários saberes, oportunizando o entrecruzamento de saberes e de práticas em uma perspectiva intra/intersubjetiva.

Nesse ensejo, Ferreira (2007) propõe uma criteriosa categorização que englobe o processo em sua totalidade e que possa conduzir a uma compreensão das propriedades que traduzem o estágio de sistematização e elaboração do conceito científico.

Destarte, o papel da escola é possibilitar as experiências que fornecerão uma produção de conhecimentos científicos necessários à intervenção social transformadora no meio em que se vive. Nesse processo, a escola, por meio da prática docente, estará propiciando

experiências de sistematização do conhecimento pelo viés da realidade social da instituição e de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, a escola oportunizará ao aluno uma relação cotidiana com o seu dia a dia, e ao professor compete o papel de mediar esse processo de produção de conhecimentos. Gasparin (2007, p.113-114) ratificou esse pensamento, ao manifestar que

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. [...] primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o reconstruem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido.

Conforme o susodito autor, ao professor cabe a proposição de experiências que facultarão ao aluno oportunidades diversas, por meio da interação entre saberes culturais e ambientais em sala de aula para, assim, desenvolver a capacidade de reconstruir o aprendizado.

O ENSINO COM PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Ensinar com pesquisa em nível de graduação no curso de formação de professores é uma experiência que vem se concretizando de maneira gradativa, considerando o conhecimento de procedimentos técnicos necessários para o desenvolvimento de uma investigação sistemática no percurso da formação inicial.

Em vista desse momento propício à criação científica, mediação e produção de conhecimento, ancorado em uma sólida fundamentação epistemológica necessária a uma investigação científica, tenho vivido a experiência de ensinar com pesquisa perscrutando a relação teórico-prática na ação de ensinar de professores que atuam nos anos iniciais da educação básica.

Dada a natureza do estudo, para atingir o objetivo propostos, diagnosticar o significado de currículo que orienta as práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, e o impacto dos PCN's na prática docente desses professores, vislumbrando a relação entre os seus significados e a prática docente desses profissionais, optamos pela pesquisa qualitativa explicativa, por ser aquela que melhor atende às ações demandadas na prática pedagógica de professores.

A pesquisa qualitativa explicativa, segundo Gil (2008, p. 28) “são aquelas pesquisas que tem como preocupação geral identificar os fatores que determina ou que contribui para a ocorrência dos fenômenos”, no materialismo histórico dialético. Como procedimento de consolidação dos dados, utilizamos: estudo bibliográfico sobre os conteúdos de currículo e dos PCN's, observação livre, entrevista semiestruturada e questionário.

Esse momento de escolha dos procedimentos a serem operacionalizados na pesquisa, quando da coleta dos dados pertinentes ao objeto de investigação, requer, além de domínio das técnicas, conhecimentos acerca das relações entre elas e de suas relações com interesses ideológicos que predominam na vivência do profissional de educação, seja na educação básica ou na universidade.

Assim, incluímos, a partir do planejamento no plano da disciplina, os objetivos conforme segue: Geral - refletir de forma crítica acerca das perspectivas curriculares, embasando-se em teóricos da educação crítica e pós-crítica, a partir da história e das teorias do currículo, como se pautam as relações de poder e identidade, e como essas relações validam e caracterizam os conhecimentos ensinados nos espaços escolares. Os específicos:

- analisar as teorias educacionais da organização curricular, no que se refere aos aspectos históricos, políticos e pedagógicos;
- examinar o currículo como política cultural: prática de exclusão, processo de dominação, narrativa racial e étnica, política de gênero e de sexualidade;

- discutir as formas de organização curricular como mecanismos que articulam forças de poder a formas de saber, ao constituir modalidades de subjetividades e instaurar políticas da diferença;
- propor situações de pesquisa, estudo, análise e problematização do currículo a partir dos contextos escolares locais, visando à elaboração de possibilidades de articulação entre teoria e prática;
- contribuir para formas de planejamento que incluam a problemática da diferença no currículo escolar e o papel dos professores no desenvolvimento do currículo;
- compreender o ensino na escola e a complexidade dos fenômenos educativos.

Ao realizar o planejamento, optou-se pela investigação da relação teórico-prática na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, referente à disciplina TCS, como trabalho final da disciplina. Outro ponto de destaque, ainda no planejamento, diz respeito aos conteúdos a serem estudados na disciplina a partir da ementa definida no Planejamento Pedagógico do Curso, a saber: fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo; teorias curriculares; concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular; relações étnico raciais e educação; experiências curriculares formais e não formais.

Mais um aspecto relevante para a investigação a ser realizada na escola campo do estudo alude aos aspectos técnicos que devem seguir uma investigação sistemática e rigorosa para que, ao final da pesquisa, o relatório seja transformado em resumos expandidos e/ou artigos científicos, e socialização oral dos resultados para a turma, podendo ser encaminhado para eventos científicos, se for interesse do aluno – caso em que contará com uma assessoria mais rigorosa do orientador da pesquisa.

Para fins de avaliação da atividade de pesquisa, observaram-se os critérios a seguir relacionados, para o trabalho escrito: conteúdo;

clareza; correção ortográfica e gramatical; normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); e rigor científico. Para a apresentação oral, relevaram-se: domínio do conteúdo; qualidade; postura; desenvoltura; criatividade; integração da equipe; e recursos utilizados.

A pesquisa planejada e realizada no desenvolvimento da disciplina TCS segue orientações definidas no planejamento e na prática da ação docente no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Tais diretrizes contemplam o planejamento definido, observando o estudo teórico e as atividades teórico-práticas para a realização das etapas da pesquisa e entrega da produção referente a cada etapa do estudo/pesquisa.

No percurso de desenvolvimento da disciplina, os estudantes participam do desenvolvimento de todas as etapas definidas no planejamento da metodologia, tais como: a prática reflexiva-crítica apoiada em metodologias ativas. A aula é um momento de encontro, de troca de saberes e de produção de conhecimentos, de práticas e de interação entre os sujeitos, com a finalidade de discutir o currículo, observando o contexto histórico e as teorias curriculares. Para tanto, tem como princípios: a participação ativa e comprometida; o diálogo entendido como escuta e fala; a contextualização; a problematização; a relação teoria e prática.

Nesse sentido, demanda-se dos alunos a participação efetiva nas aulas e o envolvimento nas discussões teórico-práticas. Os procedimentos didáticos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem serão indicados nas atividades específicas a serem realizadas individualmente e/ou em grupo, na modalidade:

- relatos de experiências, trabalhos escritos: leitura e fichamento dos textos, elaboração de sínteses e resenha, mapa conceitual, individual e em grupo;
- memorial;
- cinema como recurso metodológico;
- roda de conversa;

- aulas dialogadas, reflexões, discussões de textos;
- estudo dirigido, seminários e apresentação de trabalhos com embasamento teórico de textos indicados;
- pesquisa de campo na educação infantil, EJA e séries iniciais do ensino fundamental, e no curso de pedagogia, atividades que possibilitem a articulação teórico-prática, privilegiando o diálogo e o respeito mútuo.

Em relação ao planejamento das atividades atinentes a tema, problema, questão, objetivos, dispositivos de pesquisa, referencial teórico e análise de dados, há previsão de participação dos estudantes em todas essas fases em sala de aula, tendo em vista que o trabalho é em equipe. Desse modo, assegura-se a participação dos alunos em todas as fases da pesquisa, desde o planejamento, a prática, as reflexões à construção dos resultados. Após a realização de todas as etapas da pesquisa, ao estudante compete a produção escrita de relatórios e/ou resumos expandidos que, após socialização em sala, é entregue à professora titular da disciplina.

A prática da pesquisa como parte do ensino tem como referência especial, para Freire (1997, p. 1718), porquanto

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quer-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A partir do ensino com pesquisa, a prática docente fortalece-se sob uma nova perspectiva de produção de conhecimentos, cuja fonte é a prática social que se alimenta da teoria cuja ação está a serviço da/para a transformação do homem e do meio que o acolhe. Nesse sentido, o planejamento da investigação prevê o estudo da realidade onde será realizada a pesquisa.

De acordo com esse ponto de vista, o professor é, essencialmente, um pesquisador, um profissional que atua com vistas a reconstruir o conhecimento, reputando a pesquisa científica como princípio educativo da pesquisa, fonte de conhecimento, geradora de novos conhecimentos propiciadores da aprendizagem bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência ora relatada, referente ao método de ensino com pesquisa no curso de formação de professores da educação básica, podemos destacar que a utilização desse dispositivo possibilitou aos estudantes a oportunidade de vivenciar um processo de aprendizagem focado no estudo e na dedicação, levando-os a reconstruir os conhecimentos ancorados em disciplina do curso de pedagogia, contribuindo para a sua formação crítica.

A experiência de ensino com pesquisa materializou-se nas produções finais da disciplina, nos relatórios e nos resumos expandidos, consecutivos na participação em eventos com apresentação de resultados por meio de *banners* sobre temas relacionados a currículo, conceito, teoria e história, concernentes às práticas curriculares desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto ao ensino das áreas específicas definidas nos PCN's e nas diretrizes curriculares da educação infantil e da EJA, bem como do curso de pedagogia, relacionados aos estudos promovidos pelos estudantes na disciplina.

A participação dos estudantes como pesquisadores de sua própria aprendizagem os levou a se manifestarem a partir da compreensão de sua capacidade de pensar, aprender e construir significados acerca do que está ao seu redor. Essa experiência permitiu maior colaboração entre professor e estudantes, por intermédio das atividades compartilhadas no desenvolvimento dos estudos para a realização da pesquisa. Nesse sentido, Behrens (2005, p. 56) atestou que

no ensino com pesquisa, “considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.”

Logo, depreende-se que o ensino com pesquisa oportuniza um diálogo com a teoria abordada na disciplina de TCS e a prática dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, seja na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental ou na EJA, onde deverá atuar o pedagogo ao concluir o curso.

Por fim, vale mencionar as impressões dos estudantes após o trabalho com pesquisa, relacionado ao efeito dessa metodologia em suas vidas acadêmicas:

- *“Ficou-nos claro que hoje em dia as propostas educacionais para educação infantil têm seu foco no cuidar e educar, no papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento da criança como um ser indivisível”. Assim, se concluiu que a presente pesquisa foi de suma importância para nossa formação, futuros pedagogos. Onde foi possível conhecer os parâmetros que regem esse nível de ensino, o Projeto Político pedagógico da escola e a importância do currículo educacional. Pois é ele que organiza os conhecimentos, planeja a interação dos alunos com o conteúdo, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais”* (alunos 1, 2, 3).

Nessa ótica, fica evidente a importância que o estudante atribui ao currículo educacional. Lopes (2011, p. 8) patenteia esse pensamento, ao afirmar que: “entendemos o currículo como atividade intencional e contextualizada que se concretiza na mediação docente visando ao ensino e a aprendizagem do aluno”.

A realização desta pesquisa, foi deveras importante para o aprimoramento dos conteúdos estudados em sala de aula, identificando-os na realidade vivenciada na escola. Com isso percebemos a importância que há na elaboração do currículo escolar e suas reverberações na sala de aula e na vida prática dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (alunos 4, 5, 6).

É digno de nota refletirmos acerca da importância do currículo escolar na prática dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que a sala seja o núcleo da didática, palco principal para o desenvolvimento da consciência cidadã.

Assim, de acordo com Hentz (1999), da compreensão de aprendizagem, que não está decolada da filosofia, decorre a maneira de compreender e provocar a relação da pessoa humana com o conhecimento e a compreensão de como essa pessoa aprende.

Concluindo, afirmamos que essa metodologia de ensino possibilitou ao professor a tarefa de mediar, facilitar, ativar o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem a partir de pesquisa bibliográfica e de estudos complementares ao proposto pela disciplina para o desenvolvimento da pesquisa. Com essa perspectiva de entendimento é que situamos o ensino com pesquisa, como uma possibilidade de estimular o aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

FURASTÉ, P. A. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico:** Explicação das Normas da ABNT. – Porto alegre: Dáctilo Plus, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília : MEC/SEF, 1997.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. P.35-60.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes. 2005.

FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, M. L. de M., RIBEIRO, M. M. G., FERREIRA, M. S. (organizadoras). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma dialética para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: autores Associados. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENTZ, P. **O currículo no Brasil**. Ensino em Re-vista. Uberlândia: v. 7, n. 1. p. 4756, jul/jun, 1998.

LOPES, M. S. L. **Historiando o significado de currículo**. In: Elaborando conceitos/transformando a ação: um estudo da relação entre elaboração conceitual e prática docente. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio grande do Norte, 2011. p. 44-52.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845). **A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach**. 8. ed. São Paulo: Centauro. 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZECHNER, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar, in: ***Congreso Internacional de didáctica-Volver a pensa la educación***. La Coruña: Fundación Paideia, p. 385-398.

CAPÍTULO V

A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFPI

Mirtes Gonçalves Honório
Francisca de Lourdes dos Santos Leal

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de iniciar a temática, “A pesquisa como estratégia formativa nos cursos de licenciaturas da UFPI”, faz-se necessário contextualizar nossa realidade educacional, examinando como hoje ela se apresenta, o que não deixa de ser um desafio para a maioria dos professores acostumados a trabalhar com certezas e verdades. Temos constatado que vivemos em um mundo de incertezas, sujeito ao imprevisto e ao inesperado, a várias emergências e necessidades para as quais não estamos preparados.

No cotidiano da vida e da escola, nos deparamo-nos com situações complexas e imprevistas com as quais temos dificuldades, de encontrar soluções compatíveis aos problemas atuais seja como indivíduos ou como profissionais.

Nesta perspectiva, a inserção da pesquisa na formação inicial de professores da educação básica justifica-se pela necessidade de um ensino que contemple a relação teoria/prática, voltada para a (re)construção do conhecimento que vá além da memorização de conteúdos, uma vez que esse tipo de ensino parece não mais atender suficientemente as necessidades da sociedade atual. Segundo Demo (2004), a aprendizagem mais adequada é aquela que se efetiva dentro do processo de pesquisa em que professor e aluno aprendem juntos.

Vivemos um momento em que as informações são modificadas a cada instante em função da veiculação instantânea de novas descobertas científicas. Elas estão em toda parte, veiculadas pelos meios de comunicação cada vez mais avançados. Como consequência dessa evolução, surgem problemas cada vez mais complexos que exigem novos desafios, envolvendo a própria sobrevivência da humanidade, tais como: questões ambientais, de ordem social, política, econômica, religiosa, aumento da violência, dentre outros, exigindo das pessoas a capacidade para buscar e criar soluções, além de autonomia e novas posturas, o que, há algumas décadas, não eram tão exigidas. Diante dessa constatação, o acesso ao conhecimento e à qualidade do ensino nas escolas nos desafia, uma vez que as respostas, prontas e seguras que tínhamos, necessitam hoje ser revisadas tomando como referência um novo homem, um novo mundo e uma nova sociedade.

Nesse contexto, cabe às instituições formadoras de professores possibilitar condições de atuação a estes, em uma sociedade cada vez mais complexa. Assim, entendemos que não é possível pensar a formação de professores desvinculada da tríade relação teoria/prática, reflexão crítica e ensino, mediados pela pesquisa, cuja indissociabilidade é fundamental a uma formação de qualidade. A educação pela pesquisa pode ser um meio de promover, no sujeito, aprendizados que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86), envolvendo também a capacidade de questionamento e intervenção crítica na sua realidade.

Assim, pensar a educação no contexto atual, implica na reflexão e proposição de estratégias de formação que possibilitem a construção de habilidades e conhecimentos necessários a um novo fazer pedagógico. Tendo em vista que as mudanças paradigmáticas do século XXI têm desafiado gestores e professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. Dessa forma, Behrns (2010), destaca a importância da proposição de projetos, que possibilitem aos alunos, vivenciarem

experiências significativas, desafiadoras e criativas, cujo foco de ensino aprendizagem esteja centrado na produção do conhecimento.

A ação pedagógica que visa à produção do conhecimento deve proporcionar a análise, capacidade de interpretar dados, informações e argumentos. Nesse sentido, Behrns, 2010, p. 55, destaca ainda que:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, um dos desafios que se impõe é de redimensionamento da prática pedagógica, aliando-se o ensino a pesquisa. A dimensão investigativa, enquanto estratégia metodológica, requer a produção de conhecimento crítico e reflexivo, que envolve a capacidade de problematizar, investigar, refletir e sistematizar o conhecimento.

Entendemos que ensinar pela pesquisa só será possível por meio de um novo olhar diante das concepções de ensino e de aprendizagem, do papel do professor, do conhecimento e da investigação, a partir de reflexões acerca dessas questões durante o processo de formação inicial dos professores.

Em face do exposto, alguns questionamentos se impõem: Que práticas formativas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o exercício da docência na perspectiva da reflexão crítica? Que princípios são considerados pelos professores como importantes para a construção de uma prática formativa inicial? Como promover situações de ensino e aprendizagem que contemplem uma prática criativa em busca da (re)construção do conhecimento?

A partir desses questionamentos é investida na prática docente dos cursos de licenciaturas, da instituição supracitada, uma dinâmica articuladora entre ensino com pesquisa, tendo as disciplinas Avaliação da Aprendizagem e Didática, como mediadoras desse processo formativo, pois oportuniza a regulação de importantes aprendizagens para estudantes em formação de professores.

Para contribuir com este estudo, buscamos a referência de autores que, antes dessa discussão ter sido explorada por nós, abordaram a pesquisa como campo no qual o professor poderia tomar o seu trabalho como objeto de estudo, tendo em vista participar da produção de conhecimentos no âmbito pedagógico. Nessa investida, encontramos dentre outros Demo (2011), Behrns (2010), Veiga (2004) e Freire (1999).

Seguem, inicialmente, algumas considerações sobre a pesquisa como eixo da formação inicial professores, as contribuições da pesquisa na formação inicial de professores da educação básica compreendem o segundo momento dessa discussão, focada como momento necessário para colocar em prática pressupostos subjacentes à prática do professor. Conjugando esses dois momentos as considerações finais encerram esse trabalho.

A PESQUISA COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A pesquisa além de subsidiar a ação do professor precisa ser assumida como princípio educativo, assegurando a possibilidade aos discentes e ao docente formador, de vivenciar e construir atitudes investigativas sobre o próprio ato de ensinar (DEMO, 2011; Behrns, 2010; Veiga, 2004). A pesquisa enquanto princípio educativo, sustenta-se em um paradigma educacional emergente, em busca da interconectividade, interdependência dos fenômenos naturais e sociais.

Assim, a pesquisa na formação inicial de professores da educação básica implica, antes de tudo, valorização e estímulo a dúvida, que se torna motor de investigações, buscando a articulação entre diversas teorias e acontecimentos que o contexto proporciona.

Nesta perspectiva, de acordo com Perez (1999, p.271):

A formação inicial deve proporcionar aos licenciandos um conhecimento que gere uma atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, e faze-os criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo.

A pesquisa é tema também abordado nas políticas educacionais brasileiras implementadas nas últimas décadas em seus documentos definem que no processo de formação e em sua atuação educativa, o professor deve desenvolver competências e habilidades investigativas e seja considerado aquele que pesquisa sobre a sua prática. Consultando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996, art. 43, IV) na qual consta, dentre as finalidades do ensino superior, a de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]”, bem como “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, embora não explicita a sua obrigatoriedade.

A pesquisa como elemento essencial da formação do professor, é destacada também na Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, “ a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art 3° § 5° Inciso

V). A referida Resolução ressalta ainda a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente e o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica, e a pesquisa é um dos componentes que permite a interface interativa entre teoria e prática, atuando como elo entre ambos.

Assim, a pesquisa na formação de professores surge como uma possibilidade de rompimento com um ensino repetitivo, tradicional e meramente repassador de conhecimento, referindo-se dessa maneira, à preocupação em conhecer a realidade social e educacional na qual os profissionais da educação atuam, tendo como centralidade as concepções teóricas e de abordagem da prática pedagógica e o conjunto de recursos e técnicas que oferecem suporte à investigação de novos conhecimentos.

Na perspectiva de Demo (2005), a pesquisa deve ser vista como um processo social que perpassa toda a vida acadêmica, do professor e do aluno. Assim, pesquisar é sempre produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro. Pesquisar coincide com vontade de mudar, de resignificar, de recomeçar. Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais adequada de pesquisa, porque a compreende como princípio científico e educativo. Para o autor, a ideia da pesquisa como princípio educativo norteia-se pelo entendimento de que a aprendizagem não se dá por mero acúmulo de informações e que a construção do conhecimento implica o desenvolvimento das competências de questionar, analisar, relacionar, inferir.

Os estudos e as pesquisas que discutem a formação de professores, intensificaram-se nas últimas décadas e coincidem com a afirmação da importância da pesquisa na formação de professores, com o intuito de superar a racionalidade técnica presente nas práticas pedagógicas e também na política educacional brasileira e avançar rumo a uma racionalidade comprometida com as práticas transformadoras. Estes estudos relevam o papel da pesquisa na formação de professores e percebem, também, a prática educativa como uma atividade complexa que exige do professor uma postura reflexiva

e que envolve constantemente a investigação como um instrumento necessário e eficaz, para analisar e criar situações alternativas de ensino. Segundo Freire (1999),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contactando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1999, p. 32).

A indagação na busca do entendimento da realidade é, para Freire (1999), a superação da curiosidade ingênua em busca da curiosidade epistemológica, que acontecerá no momento em que o educador percebe que a pesquisa não é algo externo ao seu fazer de ensinar. Essa postura remete a uma perspectiva de ensino – aprendizagem que se caracteriza pela conexão entre formação e investigação.

Compartilhando com a discussão sobre a importância da formação de professores privilegiar o foco da produção do conhecimento, Lisita (2001) ressalta que a compreensão da maneira como esse profissional produz, incorpora e utiliza seu saber profissional, é um aspecto fundamental que deve ser considerado nos processos formativos. Nesse sentido, Veiga (2004) aponta a pesquisa como uma das dimensões do processo didático, destacando a produção de conhecimento como possibilidades de problematização, de compreensão da prática docente e esclarece que: “Pesquisar o que se ensina, significa considerar o professor como ator, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá (p. 23).”

Nesta perspectiva, a autora aponta 4 (quatro) dimensões do processo didático na ação docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, ressalta que o significado de “ensinar a pesquisar é estimular a

criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade” (p. 17). A pesquisa, segundo a autora, “é atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo”. Deve ser “instrumento de ensino, de aprendizagem e de avaliação”, sendo “o ponto de partida e de chegada na apreensão da realidade” (p.17). Ainda segundo a mesma autora, aprender a pesquisar, portanto, deve fazer parte do cotidiano da escola e da sala de aula, uma vez que “é muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação” (p.17).

Nesse sentido, “o papel do professor-pesquisador é o de criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, pesquisando temáticas vinculadas à formação do aluno” e também motivá-los e fornecer instrumentos “para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento” (VEIGA, 2004, p. 21).

Essa concepção, segundo a autora, acima mencionada, torna a pesquisa uma prática de produção e socialização de conhecimentos e também caminho didático e investigativo, por meio do qual permite “orientar a aprendizagem para a autonomia do aluno”, que deve ser entendida como “independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação”. [...] “orientar a aprendizagem para a autonomia, implica compreendê-la como um processo de construção permanente” que não se desenvolve isoladamente, mas “num contexto de relações” (p. 19).

A importância da pesquisa na formação e atuação do professor tem sido enfatizada pela necessidade de se formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, para que com essa formação, o professor problematize criticamente a realidade em que atua, adote uma postura ativa no cotidiano da escola, e se torne um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional. Desse modo, cabe aos cursos de formação de professores pela via da pesquisa, revestirem-se de uma ferramenta favorável ao desenvolvimento de uma formação inicial comprometida com uma educação de qualidade.

A PESQUISA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI

Vários estudos na área da educação apontam para a pesquisa como componente importante à formação de professores. Assim, as disciplinas Didática Geral e Avaliação da Aprendizagem tem procurado contribuir com a formação de professores, articulando o processo de ensino-aprendizagem alicerçado na relação teoria/prática e na reflexão crítica, tendo a pesquisa como eixo norteador da formação inicial.

Pautado nesses princípios conduzimos nos períodos de 2016/1, 2016/2 e 2017/1 as referidas disciplinas visando oportunizar ao aluno o desenvolvimento de habilidades teórico-práticas para o exercício da docência, tomando como referência os diferentes componentes da ação didático-pedagógica e a multidimensionalidade do processo de ensino, com os seguintes objetivos:

- a) Analisar os fundamentos epistemológicos da Didática e da Avaliação da Aprendizagem;
- b) Compreender a importância da Didática e da Avaliação da Aprendizagem, na formação de professores;
- c) Refletir sobre as contribuições do planejamento didático e da avaliação da aprendizagem na organização do trabalho docente;
- d) Investigar situações relacionadas ao fazer pedagógico docente.

Na perspectiva de consolidar esses objetivos, a nossa proposta de ensino foi sendo construído, a partir de alguns pressupostos, em que acreditávamos possíveis de serem vivenciados, no decorrer do processo de formação docente e que avançasse no sentido de superação:

- a) dicotomia teoria/prática;
- b) trabalho individual/ construção coletiva;
- c) reprodução do conhecimento/produção;
- d) fragmentação do conhecimento/ contextualização;

e) transmissão/investigação.

Com base nesses pressupostos, o desenvolvimento das disciplinas envolveu diferentes momentos de formação, privilegiando a inter-relação ensino e pesquisa. Nesse sentido, as atividades foram organizadas e desenvolvidas em etapas inter-relacionadas, fundamentadas nas ideias dos autores Behrns (2010), Freire (1996; 1999), Veiga (2004), Cunha (2004), Tardif (2002), Pimenta (2001), conforme elencamos a seguir:

a) Reflexão sobre as temáticas: Concepção e evolução do pensamento didático; Paradigmas da Ciência; As dimensões do processo didático, Saberes docentes, Elementos do ensino, Planejamento didático e organização do trabalho docente, Concepções de avaliação e práticas avaliativas vigentes na Educação Básica, Critérios e Instrumentos de coleta de dados para a avaliação.

No desenvolvimento dessa estratégia buscamos a participação dos alunos questionando-os, problematizando determinadas situações, ilustrando com exemplos, instigando-os a exporem suas opiniões, ou seja, promovendo uma reflexão sobre a prática pedagógica por meio do diálogo entre os envolvidos no processo educativo. Freire (1996) argumenta que somente por meio do diálogo em sala de aula é possível problematizar uma situação real e garantir a participação ativa e crítica dos sujeitos, construindo, assim, um conhecimento significativo. A educação é comunicação e não se limita à transferência do saber. É uma troca de experiências em que todos pensam sobre a realidade ou objeto de conhecimento.

b) Leitura, sistematização, discussão e socialização das ideias abordadas em textos e livros que discutem a formação e a prática pedagógica do professor. Esta atividade teve como objetivo possibilitar ao aluno novos conhecimentos e habilidades fundamentais para exercício da reflexão, do debate e da crítica e momento de interação com os pares, discussão e reflexão sobre a prática pedagógica.

c) Realização de seminário, visando proporcionar aos alunos uma compreensão mais clara, com consistência teórica dos elementos que compõem os planos de ensino, critérios e instrumentos de avaliação, bem como, possibilitar ao educando desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção do conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação das ideias, de fazer inferências e produzir conhecimentos de forma coletiva. Assim, propomos a organização dos alunos em grupos e procedemos ao sorteio dos temas com a respectiva ordem de apresentação de cada grupo.

Disponibilizamos, ainda, bibliografia básica que trata de cada temática para realização de leituras e orientamos a busca de outras fontes teóricas para complementação do estudo.

d) Pesquisa de campo, objetivando relacionar a teoria à prática. Esse trabalho consistiu na reflexão sobre a importância da dimensão do pesquisar na formação docente, onde os alunos tiveram oportunidade de discutir algumas técnicas utilizadas para coleta de dados bem como planejar a pesquisa definindo objetivos, campo e sujeitos da investigação e os instrumentos utilizados.

Essa atividade foi realizada em várias etapas, conforme descrição a seguir: o primeiro momento consistiu na reflexão por parte dos alunos sobre temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que despertassem interesse, curiosidade, que instigasse-os a desenvolverem um processo investigativo. Na condução dessa estratégia metodológica, os alunos socializaram suas ideias apresentando as devidas justificativas, sendo estas registradas e definidas como temáticas a serem investigadas.

No segundo momento, a turma foi dividida em grupos para planejamento da pesquisa, definindo: objetivos, campo de investigação, interlocutores da pesquisa, instrumentos e procedimentos de produção de dados. O terceiro momento foi destinado à produção de dados. Cada grupo visitou uma instituição escolar, buscando investigar o contexto educacional. Após essa etapa de coleta de informações, orientamos a organização e análise fundamentada no referencial teórico estudado nas

disciplinas. Em seguida, elaboraram relatório contemplando os resultados do estudo e a culminância ocorreu com a socialização da pesquisa realizada na educação básica.

O desenvolvimento da pesquisa na formação docente deverá possibilitar a postura investigativa, e a reflexão crítica, como enfatiza Behrns (2010), o conhecimento é produzido com autonomia, com criatividade e com caráter investigativo. E Veiga (2004), que aponta a pesquisa como uma das dimensões do processo didático, destacando a produção de conhecimento como possibilidades de problematização, de compreensão da prática docente e esclarece que: “Pesquisar o que se ensina, significa considerar o professor como ator, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá (p. 23).”

Essa atividade de pesquisa aliada ao ensino foi avaliada pelos alunos como significativa para o seu processo de formação, vejamos alguns depoimentos:

Na minha opinião, essa atividade de pesquisa na escola foi muito importante e contribuiu de forma bastante significativa para que pudéssemos comprovar tudo aquilo que foi dito em sala de aula (aluna do curso História (2016/2).

A pesquisa de campo foi de extrema importância para minha formação profissional. A atividade foi bem assistida, por isso as discussões foram enriquecedoras, nos ajudaram a compreender a importância da teoria na formação pedagógica (aluno do curso de Química, 2016/1).

[...] a prática dessa atividade foi de fundamental importância, [...] onde foi possível aprofundar conhecimentos na disciplina (aluno do curso de Física (2016/1).

A pesquisa ajuda também a gente aprofundar o conhecimento sobre o tema, pesquisamos em várias fontes, por isso foi muito proveitoso (aluno do curso de Geografia, 2016/2).

A dinâmica utilizada permitiu a troca de conhecimentos entre professor e alunos, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação e mediação do saber. Após essa última atividade que coroa o processo reflexivo orientado, relacionando teoria e prática, os alunos relataram por escrito aspectos que foram capazes de captar na prática vivenciada durante as disciplinas e a avaliação que fazem da contribuição dessa experiência para a sua formação profissional conforme foi ilustrado no texto. Esta atividade é relevante para:

[...] conceber o ofício da pesquisa como fundamental no e para o trabalho profissional, implicando em uma formação de profissionais com a capacidade de empreender uma leitura-análise, situada no tempo e no espaço da realidade em movimento e da própria profissão nela inserida (NICOLAU, 2005, p.86).

É com esse entendimento que a pesquisa foi elencada como uma das atividades das disciplinas Didática Geral e Avaliação da Aprendizagem, num esforço de aliar teoria e prática na formação inicial cuja indissociabilidade é fundamental a uma formação de qualidade, ressaltando, assim, que sua execução requer a conjugação de esforços de todos aqueles inseridos no processo formativo.

A pesquisa na formação de professores surge, portanto, como uma possibilidade de rompimento com um ensino repetitivo, tradicional e meramente repassador de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados nos autores citados, e na experiência das pesquisadoras compreendemos ser de fundamental importância a dimensão da pesquisa na formação inicial do professor para que a atividade profissional não seja meras repetições de fórmulas. A

atividade de pesquisa quando bem realizada, ensina a pensar de forma rigorosa e com método. Por meio do que foi exposto, podemos afirmar que é imprescindível oferecer aos acadêmicos uma boa formação, para que possam agir criticamente na sociedade. Tentando concluir o texto, mas conscientes de que o assunto, não se esgota aqui, podemos sintetizar que, neste artigo, nos propomos apresentar a experiência de uma prática pedagógica em processo de construção em cursos de formação inicial de professores da educação básica, tendo como princípio básico a tríade relação teoria/prática, reflexão crítica e ensino, mediados pela pesquisa, cuja indissociabilidade é fundamental a uma formação de qualidade.

Neste sentido, as considerações aqui registradas reafirmam que no contexto atual a realidade social exige do professor o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada em vários saberes, para atender aos desafios apresentados pela sociedade. Nessa perspectiva, a descrição da experiência profissional apresentada nos possibilitou constatar que a experiência vivenciada nas disciplinas Didática e Avaliação da Aprendizagem contribuiu para nossa reflexão, enquanto profissionais, e para a construção da autonomia dos alunos envolvidos no processo, no sentido de envolverem-se de forma mais efetiva nas atividades propostas em sala de aula e com o processo de construção do conhecimento.

Consideramos, também, a pesquisa como eixo da formação inicial assinalada na experiência relatada, como essencial à prática docente, pois além da produção de conhecimentos nos possibilitou desenvolver uma atitude científica de olhar a realidade educacional, revelando a possibilidade de construção de práticas pedagógicas reflexivas e autônomas no processo formativo, além da possibilidade da autoformação continuada e a qualificação profissional.

As práticas formativas que possibilitam o exercício da docência fundamentado na perspectiva crítica deverão ter como princípio básico a tríade relação teoria/prática, reflexão crítica e ensino, mediados pela pesquisa. Nessa perspectiva, a promoção do ensino e

aprendizagem que favoreça a construção de conhecimento deve considerar a dimensão investigativa, enquanto estratégia metodológica que possibilita a capacidade de problematizar, investigar, refletir e sistematizar o conhecimento, como fundamental ao processo didático permeado pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas. Caso contrário, o ensino torna-se livresco, rotineiro, como repetição mecânica e monótona daquilo que foi produzido.

Assim, acreditamos que a partir de um processo de formação inicial, concretizado através de várias estratégias formativas, os futuros professores serão capazes de refletir sobre os projetos educacionais que determinam a organização e a condução pedagógica da escola e perceber as possibilidades e as limitações de intervenções, por meio de novos procedimentos de ensino e assumir uma postura investigativa, reflexiva e crítica no pensar e no fazer pedagógico, a fim de atender às transformações e desafios da sociedade contemporânea.

Nesta perspectiva, entendemos que este esforço de reflexão-ação-reflexão apresenta-se inconcluso, portanto, nossa experiência está aberta a críticas e sugestões que venham a enriquecê-la, pois não é um trabalho pronto e sim a tentativa de um trabalho participativo. É uma caminhada em busca da práxis educativa: ação-reflexão-ação. Um repensar sobre a prática pedagógica do professor da educação básica, uma busca, principalmente do desafio de abrir mão de posturas tradicionais. Neste sentido, esperamos contribuir com o debate acerca da importância da pesquisa na formação de professores pela necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática, voltada para a (re) construção de conhecimentos e que vá além da instrução, já que o tipo de educação centrada no mero repasse de conteúdos escolares parece não atender, suficientemente, às necessidades da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

BRASIL. **Resolução CCE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. . Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/ 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

LISITA, V. M. (Org.). **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

- PEREZ, G., Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. In: **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Unesp, 1999. Cap. 15, p. 263-282.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez,2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

CAPÍTULO VI

INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES E DESAFIOS

Mirtes Gonçalves Honório
Teresa Christina Torres Silva Honório

INTRODUÇÃO

Aproveitando a ideia de Mia Couto (2005), de que não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é não termos inquietação para buscarmos o saber. Iniciamos este artigo partindo de alguns questionamentos que são feitos por nossos alunos nos cursos de formação de professores sempre que propomos trabalhar com a abordagem interdisciplinar. O que é interdisciplinaridade? Interdisciplinaridade é uma metodologia? Como se desenvolve um trabalho de forma interdisciplinar? Quais os desafios e as possibilidades para efetivação de um trabalho interdisciplinar? Este capítulo é um exercício de reflexão a estas indagações alicerçadas pelas ideias de Fazenda (1997, 1999), Japiassu (1976), Gadoty (2004), Morin (2000) e Freire (1987), dentre outros por entendermos que suas ideias não cristalizam o pensar nem a prática, e sim fertilizam um movimento constante que instiga buscar encaminhamentos e propostas para as várias situações que enfrentamos na educação em qualquer nível de ensino.

Assim, fazendo uma pequena digressão histórica sobre a interdisciplinaridade no Brasil, lembramos que este movimento surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960. Nesse período, os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a

aparecer na época. Conforme Fazenda (1999), chegou no Brasil, no final dos anos sessenta com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura. Entretanto, segundo a autora, a interdisciplinaridade poderá ser articuladora do processo de ensino e de aprendizagem no âmbito em que, se produzir como atitude.

A autora acrescenta ademais, que as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade no Brasil datam da década de 70 cuja preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica e que a primeira produção significativa sobre a interdisciplinaridade no Brasil é de Hilton Japiassu que na época, o autor já apresentava os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseada em experiências realizadas naquele período.

Outro trabalho relevante sobre a interdisciplinaridade, realizado em 1970, foi desenvolvido por Ivani Fazenda como pesquisa de mestrado, que surgiu a partir de Japiassu e estudos sobre interdisciplinaridade na Europa. Neste estudo a autora aborda com mais ênfase os aspectos relativos à conceituação do que à metodologia.

Com o objetivo de refletir sobre algumas questões pertinente ao trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, faremos algumas reflexões sobre o que é interdisciplinaridade com base na literatura pertinente a área. Em seguida buscamos explicitar as características de um trabalho interdisciplinar e postura interdisciplinar. Por fim, refletimos acerca de alguns desafios e possibilidades de implementação de uma proposta interdisciplinar na educação formal.

INTERDISCIPLINARIDADE

É um movimento que, embora ainda esteja em tentativa de organização, tem ocupado espaço na escola como defensor da relação de reciprocidade, de mutualidade, de interação, que possibilita diálogos entre as fontes do saber, deixando-se irrigar por elas.

O termo Interdisciplinaridade, ainda não possui um sentido único e estável, segundo Freitas (1989, p. 106). O prefixo “inter”, na formação da palavra, indica posição intermediária; reciprocidade, interação. Desse modo interdisciplinaridade exige interação entre disciplinas, implica interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo.

Para Japiassu (1976, p.74), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. Ou seja, é a correlação das disciplinas, é a substituição de uma concepção fragmentária. É considerada também como elos disciplinares, ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, parceria, mediação entre os saberes.

É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Japiassu (1976) destaca ainda:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (p. 65-66).

A Interdisciplinaridade é um termo utilizado por Fazenda (2002), para: “caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência. [...] uma

intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo” (p. 41).

Na perspectiva de Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É necessário também, como sustenta Ivani Fazenda (1979), uma atitude interdisciplinar, condição está, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Na compreensão de Paulo Freire (1987) a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

Nessa retrospectiva, é relevante, também, apresentarmos o pensamento de Morin (2000), sobre essa temática. O autor, é considerado o arquiteto da complexidade, contrapondo-se à especialização, à simplificação e à fragmentação de saberes. O teórico defende que para uma prática pedagógica libertadora com vistas ao resultado de um aluno pensante e questionador, é necessário buscar a interdisciplinaridade e, mais à frente, a transdisciplinaridade.

A atual legislação educacional brasileira e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), mais recentemente as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), compreendem a interdisciplinaridade como abordagem teórico-

metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Como podemos perceber, parece comum falar em “interdisciplinaridade” no meio educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, para formação inicial em nível superior e para a formação continuada, falam da interdisciplinaridade como um dos princípios da organização e desenvolvimento curriculares. Entretanto, os questionamentos e as dúvidas já existentes, tornam-se mais presentes no dia a dia dos educadores. Será mais um modismo, como tantos outros? Será uma necessidade, para a prática pedagógica?

Na prática são muitas as interrogações. Nas instituições formadoras convivem: a descrença, a dúvida, o impasse. Percebe-se a necessidade e a vontade de alguns educadores de buscar condições para a atuação interdisciplinar, que perpassa necessariamente sua formação. Logo, é de fundamental importância que a concepção de interdisciplinaridade faça parte da prática cotidiana, que seja incorporada às ações efetivas, deixando de ser mera abstração, já que é uma postura que deve ser concreta, real.

Como podemos perceber não há um único conceito que defina a interdisciplinaridade, cada autor aborda de uma maneira diferente, porém, os conceitos se assemelham, pois ambos abordam a necessidade de uma relação integradora de conteúdos a fim de superar a visão fragmentada.

Para uma melhor compreensão acerca da abordagem interdisciplinar apresentamos os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade. Todos os termos possuem a mesma raiz: disciplina.

Quadro 1 – conceitos

CONCEITO	DESCRIÇÃO DOS CONCEITOS
Disciplinaridade	Organização do conhecimento existente pela especificidade do seu objeto de estudo.
Multidisciplinaridade	Justaposição de disciplinas, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas, assim não há resultado integrado. Ex: Matemática + Música + História.
Pluridisciplinaridade	Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Ex: Matemática + Física + Química.
Interdisciplinaridade	Intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada; perspectiva metodológica comum a todos visando integrar os resultados; embora permanecendo os interesses próprios de cada disciplina, buscam soluções dos seus próprios problemas por meio da articulação com as outras disciplinas.

FONTE: Construindo pelas autoras com base no referencial teórico do texto (2018)

A interação interdisciplinar pode construir-se a partir da comunicação de ideias de uma disciplina ou da integração mútua dos conceitos da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes à pesquisa e ao ensino.

Compreendida assim, podemos perceber que não se trata de uma relação artificial em que cada professor faz a sua parte em sua disciplina e o aluno por sua vez, que procure descobrir as relações entre as partes, não se trata de superar a fragmentação do real em compartimento estanque. Trata-se de uma reflexão mais profunda sobre o que entendemos por “conhecimento”, ou seja, onde o conhecimento nasce integralmente, desde o início, desde a colocação do problema relacionando-o ao objeto de estudo.

Nesta perspectiva, podemos compreender a interdisciplinaridade como um protesto contra: a) um saber fragmentado; b) divórcio entre instituições de produção e transmissão de saber; c) aceitação e continuação passiva de práticas adquiridas e impostas pela tradição. (EFKÉN, 2002).

Segundo Masetto (2018, p. 42):

Trata-se de uma nova modalidade de atuação científica que exige uma profunda compreensão de seu significado científico e educacional; uma abertura do docente e do pesquisador para superar um paradigma até agora profundamente enraizado em todos nós, ou seja, o modelo disciplinar de ensino e pesquisa.

Exige, portanto, dos professores o estudo para a compreensão do significado científico e educacional, como diz o teórico, mas, sobretudo, exige coragem para romper com a comodidade em continuar com as práticas educativas sedimentadas.

CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Interdisciplinaridade é um termo que possui diferentes interpretações, mas em todas elas estão implícitas uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade de pensamento. Assim, a interdisciplinaridade difere da concepção de

pluridisciplinaridade e de multidisciplinaridade. Pois, esses termos, apenas justapõem, conteúdos.

Nesta perspectiva, não estamos nos referindo à interdisciplinaridade como uma teoria geral e absoluta do conhecimento como uma ciência aplicada, e sim como estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo dialógico. Pois no trabalho interdisciplinar a tônica é a integração das diferentes áreas do conhecimento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, a problemática em questão conduzirá à unificação. A interdisciplinaridade se caracteriza, portanto, pela intensidade das trocas entre os professores das diversas áreas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto. Concordamos com Fazenda (1993, p. 31) ao caracterizar a interdisciplinaridade

[...] pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa (...). Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, em regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentada pelo unitário do ser humano.

Desta foram, podemos perceber que trabalhar na perspectiva interdisciplinar não se trata de propor a eliminação das disciplinas, mas sim, criar um movimento que proporcione o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo em vista a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo, onde alunos e professores, sujeitos de sua própria ação, engajam-se num processo de investigação e construção coletiva de conhecimento. Assim, a prática interdisciplinar envolve professores e alunos no processo de aprender a aprender. Exige abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho coletivo. Na compreensão de Fazenda (1993), implica um novo

pensar e agir, em uma perspectiva que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

Assim, entendemos que a interdisciplinaridade refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento. Urge a necessidade de refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida atualmente, enquanto modelo e/ou resultado de um trabalho interdisciplinar, pois há necessidade de se buscar uma compreensão do trabalho pedagógico interdisciplinar que conceba a educação e a realidade do aluno no seu cotidiano, em que o desenvolvimento humano é compreendido a partir das várias produções culturais das diversas ciências, de forma que não haja questionamento sobre o maior ou menor valor destas na formação do aluno.

Desta forma, precisa-se compreender como se dá o trabalho interdisciplinar na prática pedagógica, uma vez que, a interdisciplinaridade pressupõe a preparação do indivíduo para ser agente de transformação da sociedade, e neste processo inclui-se educando e educador. Sendo assim, o repensar deste aspecto pauta-se no compromisso em assumir a Interdisciplinaridade como perspectiva mobilizadora para viabilização de um projeto pedagógico que se efetive coletivamente.

Com essa compreensão, há necessidade da mudança de atitude frente ao trabalho com o conhecimento, especialmente pelos educadores. É necessária a superação do individualismo dos conhecimentos disciplinares pela articulação e inter-relação das diversas áreas do saber no processo ensino-aprendizado, de forma que as instituições formadoras cumpram seu papel de socializadora do saber já sistematizado, mas de forma crítica, procurando superar a tradicional forma como o conhecimento vem sendo abordado e vinculando-o culturalmente à vida concreta do aluno.

A interdisciplinaridade hoje, se faz necessária diante várias questões relevantes inseridas no campo educativo, tais como: a) o saber fragmentado pelas diversas especializações; b) a própria sociedade, que

muitas vezes limita e aliena os indivíduos, impedindo-os de deixar aflorar as suas potencialidades; c) o próprio conformismo do conhecimento recebido. De acordo com os autores já citados, no processo interdisciplinar, trabalhar com diversas informações entre as disciplinas não basta. É de fundamental importância a comunicação entre as mesmas, para que realmente sejam entendidas como relações efetivas de promover transformações no interior de cada sujeito.

Fica, portanto, evidente a necessidade da interdisciplinaridade como o caminho de um saber a ser percorrido na sua totalidade e não na parcialidade de múltiplos saberes. Assim, nessa relação deve haver uma linguagem comum entre as disciplinas, buscando objetivos e metas, de forma que elas se articulem entre si, buscando a integração.

Na visão dos autores citados neste artigo, apenas integrar conteúdos não significa desenvolver um projeto interdisciplinar, mas é necessário todo um processo de construção de dados, conceitos, metodologias, etc., relacionados entre si, e que, adequadamente, estejam inseridos na realidade do aluno. Trata-se, portanto, de uma reflexão mais profunda sobre o que entendemos por “conhecimento”, ou seja, onde o conhecimento nasce integralmente, desde o início, desde a colocação do problema relacionando-o ao objeto de estudo.

Nesta perspectiva, considerando a necessidade de superar uma visão sectária do conhecimento e de nos aventurarmos em uma prática pedagógica dialógica na formação de professores, tecemos algumas considerações acerca das características do trabalho interdisciplinar.

DESAFIOS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Desde a década de 1970, a interdisciplinaridade adentra o ambiente universitário e deixa os professores em busca de uma práxis. Segundo Fazenda (1998, p. 82),

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com os pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com as pessoas neles envolvido, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.

O trabalho interdisciplinar exige uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não-saberes. Sem postura de humildade e reconhecimento dos seus não-saberes, diante de seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas. A interdisciplinaridade não é adotada de forma explícita nos cursos nem nas práticas adotadas por seus atores; porém os docentes reconhecem sua importância para a prática pedagógica e para o melhor desempenho da formação discente e da qualidade de ensino. Assim, dentre os desafios para efetivação do trabalho interdisciplinar, destacamos a questão da postura e a concepção do projeto temático de forma unilateral e não como um trabalho cooperativo e coletivo. Pois, sem participação de toda a comunidade envolvida, desde a sua concepção, um projeto dificilmente alcançará os objetivos da interdisciplinaridade, pois, não haverá a troca, a interação e a complementação dos diferentes especialistas, em prol do tema a ser investigado.

Como podemos perceber, estas orientações flexibilizam o trabalho do professor, levando este a se sentir mais autônomo e menos preso ao compromisso de cumprir integralmente o conteúdo proposto nos programas.

Assim, supomos que o medo do desconhecimento, a insegurança de se mostrar frágil diante dos alunos, a quebra de paradigmas, etc, é que fazem com que a opção do professor seja ainda pelo trabalho disciplinar.

O não entendimento de uma proposta interdisciplinar também parece ser uma das barreiras. A simplicidade com que é encarada a dificuldade apresentada pelo professor, que acredita ter que elaborar exercícios, problemas, questões e atividades pertinentes à temática em questão fazem da interdisciplinaridade o “bicho-papão” que dará mais trabalho do que ele já possui. Assim, a interdisciplinaridade acaba não sendo implantada, o professor não assume uma atitude interdisciplinar e continua o seu árduo trabalho de ministrar conteúdos compartimentados.

A construção de um trabalho interdisciplinar, ainda, encontra muitos desafios. Dentre eles, segundo Nogueira 2001, está talvez na obstinação em cumprir 100% de seus conteúdos, não percebendo as múltiplas possibilidades que um projeto pode gerar de resultados, ou ainda, na insegurança de proceder enquanto protagonista de um projeto. Pois, fazendo uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, constatamos que suas orientações em relação aos conteúdos são contrárias ao que se realiza em nossa prática docente, uma vez que eles apresentam ao professor uma nova concepção de ensino e aprendizagem:

[...] ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como um fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL, 1997, p. 96).

Como podemos perceber, estas orientações flexibilizam o trabalho do professor, podendo este se sentir mais autônomo e menos preso ao compromisso de cumprir integralmente o conteúdo proposto

nos programas e / ou planos de ensino. Assim, supomos que o medo do desconhecimento, a insegurança de se mostrar frágil diante dos alunos, a quebra de paradigmas, a formação do professor etc, é que fazem com que a opção do professor seja ainda pelo trabalho disciplinar.

Nesta perspectiva, e necessário, que o educador tenha a humildade e a consciência da troca e do diálogo para que possa integrar a sua disciplina com as demais, pois não é possível fazer interdisciplinaridade sozinho, já que é um trabalho coletivo de equipe, que envolve a participação de mais de um educador. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é uma construção lenta e coletiva. Neste processo interdisciplinar, cabe ao educador um papel fundamental de estimulador, para que o aluno possa desenvolver o seu senso crítico, a criatividade, a compreensão da importância da pesquisa, investigação, e também a capacidade de estabelecer relações.

E compreender que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE FORMA INTERDISCIPLINAR: A PEDAGOGIA DE PROJETO

Há várias formas de desenvolver atividades ou trabalhos interdisciplinares, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de uma disciplina com outras disciplinas, existentes no currículo ou não, dentre elas, destacamos a pedagogia de projetos. Na mesma área de conhecimento as possibilidades de abordagem interdisciplinar são mais amplas pela proximidade que elas permitem em estabelecer conexões entre os conteúdos.

Entretanto, os questionamentos acerca de como implementar uma proposta interdisciplinar ainda são frequentes, causando dúvidas entre os professores, no momento de planejamento das intervenções, quanto na sua execução. Uma questão central é: Como integrar diferentes componentes curriculares, das diferentes áreas do conhecimento, sem desconsiderar as especificidades de cada um deles?

Nos apropriando da expressão de Arroyo em um dos seus escritos “não queremos apresentar modelos” é que apontamos a pedagogia de projetos como uma das possibilidades de desenvolver um trabalho em uma perspectiva interdisciplinar.

A Pedagogia de Projetos, proposta metodológica de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores. Além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, o que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.

A metodologia de projetos recomenda integrar os saberes escolares aos saberes sociais, pois assim o aluno sentirá que está aprendendo algo significativo para sua vida, e conseqüentemente irá desenvolver uma postura indispensável para a resolução de problemas sociais.

Nesta perspectiva Leite (1998), chama atenção de como surge os projetos e, especialmente, quem propõe o tema para o projeto. Alguns profissionais defendem a posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos alunos, pois senão ele seria imposto. Outros defendem a ideia de que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, para evitar cair em uma postura

espontaneísta. Entretanto, o que é fundamental na pedagogia de projetos é o envolvimento de todo o grupo com o processo, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor.

Ao pensar no desenvolvimento de um projeto Leite (1998), destaca três momentos:

a) **Problematização:** etapa inicial, os alunos irão expressar suas ideias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão. Esse passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto. Nessa etapa o professor detecta o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. E a partir das questões levantadas o grupo organiza o projeto.

b) **Desenvolvimento:** é o momento onde se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização.

c) **Síntese:** produção de sentidos para o conhecimento sobre o tema. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

Vale ressaltar que esses momentos no desenvolvimento de um projeto fazem parte de um processo e não etapas estanques, pois o trabalho com projetos deve refletir uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam dando significado às aprendizagens construídas.

REFLEXÕES EM CONSTRUÇÕES

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das

disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso, como afirma Fazenda (1979), uma atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento. Assim como, um olhar inovador, a necessidade de se despojar das estruturas e de concepções que não mais dão conta, enquanto conjunto explicativo, de responder aos reclamos de ‘novos alunos’ e de uma ‘nova realidade social e educacional’, dinâmica, multifacetada e complexa.

Nesta perspectiva, há necessidade de se trabalhar a abordagem contextualizada do conhecimento, fundamentada no ponto de vista globalizador, buscando a operacionalização através do aprendizado da interdisciplinaridade.

Contudo entendemos que não é simples o trabalho nesta perspectiva, pois é antes de tudo uma questão de luta por desenvolver novas concepções, modo de pensar e agir. Como diz Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é uma atitude de espírito, é algo que se vive. Assim, para lançar-nos aos desafios deste trabalho é preciso construir e desconstruir conceitos, romper com a concepção de projeto temático de forma unilateral, modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades;

Sem dúvida, são muitos os desafios do trabalho na perspectiva interdisciplinar, assim faz necessário repensarmos as posturas individuais e a necessidade da superação do saber fragmentado, pois, a necessidade de conectar conhecimentos, relacionar, de contextualizar, é intrínseca ao aprendizado humano. Hoje, com a influência cada vez maior da tecnologia e da informática nas salas de aulas, integrar as disciplinas escolares e contextualizar os conteúdos, renovar saberes e informações do mundo atual, atualizar-se constantemente, revendo sempre suas teorias para buscar maneiras de conectar os conhecimentos que vêm de fora da sala de aula com os conteúdos curriculares, vem se tornando uma necessidade da prática educativa.

Após este percurso, em que considerações foram tecidas sobre a possibilidade do desenvolvimento de uma prática interdisciplinar,

possibilidade está como um dever, que aposta na contextualização, que pode ser comparada a janelas e portas que se abrem. Como diz o poeta Nascimento (2003, p.18), “Não aguento janela com a paisagem impedida. Fechadas, elas me negam uma companhia de lua ou sol”. Assim, experimentar e desenvolver uma atitude interdisciplinar é um desafio pra todos nós educadores considerando que nossa formação foi fundamentada em um paradigma disciplinar de ensino. Nossa proposta é portanto, uma perspectiva interdisciplinar que contribua para a tarefa de enriquecer a educação e que na formação docente estejam presentes boas práticas como uma janela que não impediu a paisagem nem a companhia do sol e da lua.

Por fim, vale frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** documento introdutório. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio** – OCNEM Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília, MEC/SEB, 2006.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005, p. 45-49

EFKEN, K. H. **Conhecimento e contexto**: a força integradora da interdisciplinaridade comunicativa. In: Revista AEC, v.31, n° 123, abril / junho 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes Necessários à prática Educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEITE, L. H.A. **Pedagogia de Projetos**: Intervenção no Presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão , v. 2, n. 8, p. 25 - 33, mar/abr 1996.

NASCIMENTO, Flávio. **Poesia na rua**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2003.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

MORIN. E. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma repensar o pensamento. 15ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2008.

MASETTO, Marcos T. **Trilhas abertas na universidade**: inivação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

CAPÍTULO VII

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: COMO ESTRATÉGIA PARA A GARANTIA DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Josildo Lima Portela

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de muitas reflexões, requerendo a adoção de novo paradigma educacional que propõe um perfil do profissional a ser formado com capacidade de mobilização dos saberes e de continuar aprendendo, a fim de responder as demandas da prática pedagógica no século XXI. Nesse sentido, segundo Behrens (2008), no contexto atual, a formação profissional deve renunciar a visão estanque e reducionista de conviver com o universo; aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções; reconhecer que a visão unilateral/unidimensional da ciência tradicional não dá conta da realidade complexa; e, reconhecer que a realidade apresenta várias dimensões compostas de redes de relações.

Neste contexto de profundas transformação, a partir de estudos desenvolvidos com vistas a refletir sobre a formação de professores, no presente artigo apresentamos os resultados de parte da pesquisa em andamento intitulada “Formação inicial e continuada de professores e práticas educativas”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Como objetivo, nos propomos neste recorte, descrever o uso da aprendizagem colaborativa, no curso de formação de professores, como estratégia formativa para a garantia da aprendizagem. O estudo foi desenvolvido numa turma do quinto período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina avaliação da aprendizagem. Contou com a participação de vinte e três estudantes, distribuídos em cinco grupos de aprendizagem colaborativa.

Como a pesquisa que ora se delineia possui abordagem qualitativa descritiva, há grande esforço na descrição do uso da aprendizagem colaborativa nos cursos de formação de professores e, por esse motivo, todos os detalhes percebidos são passíveis de avaliação, sendo a descrição pertinente por se pretender que nenhum detalhe fuja ao olhar do pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa adotará a postura “de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.49).

Uma vez que a pesquisa qualitativa assume caráter descritivo, seu interesse é observar o fenômeno fazendo sua descrição, classificação e análise, objetivando a explicação da relação causa e efeito, ou seja, busca a compreensão dos fatores que influenciam ou causam determinado fenômeno (OLIVEIRA, 2010). Os fenômenos educativos são dinâmicos e requerem muita atenção do pesquisador que pretende descortinar suas peculiaridades, detendo-se nas relações que se estabelecem no tempo e no espaço da pesquisa para tornar possível a percepção e determinação da natureza do fenômeno.

Neste artigo, o objeto de estudo a ser descrito é o uso da metodologia no processo educativo denominado de aprendizagem colaborativa, que segundo Torres, Alcântara e Irala (2004), “[...] é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo” (p. 3).

Esta estratégia foi utilizada pelo entendimento de que, ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve estabelecer uma relação dialógica que favoreça a aprendizagem, valorizando não apenas o diálogo professor-aluno, mas também aluno-aluno, como elemento motivador e incentivador do desenvolvimento individual e coletivo dos seus alunos.

Como estabelecer uma relação dialógica de forma a favorecer a aprendizagem? Sabemos que implica em romper essa distância professor-aluno e aluno-aluno de forma a promover a aprendizagem. Faz parte do papel mediador do professor garantir a troca de conhecimentos e de experiências, pois, a postura profissional do professor responsável apenas pela transmissão de informações, precisa ser redimensionada para uma condição de mediador que permitirá o aluno construir seu próprio conhecimento, seja de forma autônoma, na interação professor-alunos e/ou na interação com seus pares, como propõe a aprendizagem colaborativa.

Rompendo a perspectiva do ensino tradicional, uma das habilidades que o professor deve desenvolver, é saber ouvir. Ao ouvir, o professor acompanha a aprendizagem do aluno, seja ao ingressar na disciplina, numa avaliação diagnóstica, seja ao longo do seu desenvolvimento, numa perspectiva formativa. Portanto, no ensino superior deve haver parceria e corresponsabilidade para que a aprendizagem seja garantida, e a atitude de escuta do professor é importante neste processo. Além de que, essas estratégias de aprendizagem, são importante componente formativo para os profissionais em formação, pois quando essas práticas colaborativas são desenvolvidas nos cursos de formação de professores, possibilita que as experiências vividas no processo de formação inicial possam ser replicadas na educação básica, no exercício profissional futuro dos graduandos.

Mas, como despertar o interesse e motivar os alunos para a aprendizagem? A resposta ao questionamento passa, necessariamente, pela compreensão do que é ensinar e do que é aprender, requer do

professor condições de planejamento da sua aula que envolve a pesquisa, o uso de estratégias de ensino diversificadas e outros aspectos que a formação pedagógica possibilita relativos à compreensão da sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, para que, embora a motivação seja intrínseca ao sujeito, a aula seja também propulsora de aprendizagens significativas.

Este ensaio, parte desta investigação em andamento, na intenção do alcance ao objetivo proposto. Neste recorte, apresentamos os resultados parciais do estudo, estruturamos o texto em três seções: na seção introdutória, contextualizamos, apresentamos o objetivo e problematizamos o estudo, além de delinear os aspectos metodológicos da investigação e a estrutura do texto. Em seguida, apresentamos os fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa, refletindo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e como a aprendizagem colaborativa pode ser utilizada na garantia das aprendizagens. Na sequência, apresentamos os dados empíricos do estudo, que são analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Por fim, apresentamos nossas considerações finais, intencionando apresentar as conclusões acerca do recorte da investigação realizada, o que nos propusemos neste texto.

ESTRATÉGIA PARA GARANTIA DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA FORMATIVA DA AVALIAÇÃO

Na avaliação da aprendizagem no contexto acadêmico, como no escolar, há ênfase na prática avaliativa do uso da prova escrita por parte dos professores, sempre com a justificativa de que o grande quantitativo de alunos impede o uso de outros instrumentos ou estratégias de aprendizagem. Apesar da prova, por si só, não ser um instrumento bom ou ruim, como afirma Carvalhêdo (2012), a fim da garantia da aprendizagem, o professor deve tomar decisões pedagógicas que supere a prática avaliativa classificatória, centrada no conteúdo, sem muitas

possibilidades de desenvolvimento pelos estudantes das competências cognitivas mais complexas, além da necessidade de variar o uso de instrumentos, a fim de oportunizar a avaliação de outras competências e habilidades dos alunos, como da oralidade, de sistematização do pensamento, de argumentação e de crítica, de convívio coletivo, entre outros.

Compreendemos que na formação de professores é essencial essa percepção acerca das possibilidades existentes, mas, principalmente, em possibilitar ao professor o acesso as inovações disponíveis, pois, ao planejar a sua disciplina, como atividade educacional e política, o professor necessita ter conhecimento das diversas estratégias metodológicas que possam favorecer as aprendizagens para a tomada de decisão quanto às opções mais adequadas às situações de ensino com fundamento teórico.

Com esta responsabilidade, o profissional professor deve dispor de conhecimentos pedagógicos dos quais possa lançar mão para fundamentar a sua prática, certo de que modelos preestabelecidos não comportam a complexidade do contexto educacional atual, mas que, para a tomada de decisões diante das opções metodológicas existentes de forma racional e técnica, deve considerar o conhecimento das dimensões do processo educativo, para a garantia da aprendizagem.

Para Libâneo (2013, p. 246), como o trabalho docente é uma atividade complexa, consciente e sistemática, que tem como foco a aprendizagem do aluno, o planejamento é essencial como “[...] processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que deve ser articulada ao projeto de formação da instituição e ao contexto social.

Em se tratando da prática avaliativa, o que comumente ocorre no contexto acadêmico é o uso da avaliação classificatória e certificadora em que a prova encerra a etapa e, mesmo que o aluno não obtenha resultados satisfatórios, não se faz nada para reverter a situação. Quanto ao uso do instrumento prova, embora algo já tenha sido alterado quanto ao seu estilo, dando ênfase atualmente ao

entendimento da fórmula e sua aplicabilidade, sem requerer a simples memorização, continua sendo utilizada a avaliação numa perspectiva autoritária quando causa estresse, nervosismo, nos alunos, conseqüentemente, resulta em um percentual elevado de reprovações.

Outro aspecto que nos chama a atenção, é o uso autoritário da avaliação, pois os professores compreendem ser o aluno o único responsável pela sua aprendizagem. Não estamos negando a responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem, mas ressaltando a corresponsabilidade do professor, que precisa, na nossa compreensão, avançar na concepção formativa da avaliação, de forma que possa percebê-la como aliada do trabalho docente, fornecendo importantes dados para orientá-lo, na condução do processo com vistas a garantia da aprendizagem.

Os professores devem compreender a avaliação em suas diferentes funções dentro do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as modalidades, além da ênfase que deve ser dada à perspectiva formativa, de forma a regular o processo educativo, assegurando a aprendizagem dos estudantes, conforme enfatiza Carvalhêdo (2012).

Quanto à avaliação da aprendizagem, não é compreendida na perspectiva formativa, mantém uma prática autoritária, por conseguinte, estressante, centrada na classificação, na reprodução dos conteúdos e memorização. Ênfase no instrumento prova, sem a diversificação que possibilita a verificação de aprendizagens de diversas áreas, na formação integral do profissional, como ressaltamos anteriormente.

Para modificar a postura diante da avaliação, adotando uma perspectiva formativa, Vasconcelos (2005), alerta para a necessidade de busca pelo professor de algumas alternativas dentro das possibilidades da sua ação, dentro do que está ao seu alcance fazer, buscando práticas que correspondem aos princípios assumidos no projeto de formação, com vistas a atender às necessidades do contexto atual.

A primeira linha de ação indicada por Vasconcelos (2005, p. 68) trata da alteração da metodologia de trabalho em sala de aula. Como observamos anteriormente, “[...] não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienante”. Portanto, a avaliação só muda quando muda também a prática pedagógica como um todo e deixa de ser centrada na reprodução do conteúdo.

Deve, portanto, mudar a concepção que fundamenta as práticas, pois, segundo Sales (2002, p. 74), só se muda a prática quando se alteram “[...] as premissas, os fundamentos, a teoria que ilumina a prática”, visto que, segundo a autora, a prática não é um ato neutro, desvinculado de opções teóricas. Quando mudarem as concepções do que é ensinar, do que é aprender e do que é avaliar, com certeza mudaram as práticas de ensino e de avaliação, para a garantia da aprendizagem, assumindo esta um novo delineamento também.

Na sequência, a segunda linha, de acordo com Vasconcelos (2005), visa diminuir a ênfase na avaliação classificatória. Essa perspectiva enfatiza a avaliação do processo em detrimento do produto, pois a ênfase da avaliação no processo de ensino-aprendizagem deve ser na perspectiva formativa, a fim de regular as aprendizagens. Embora seja requerida ao professor a avaliação certificadora ao final de cada etapa de ensino, se a avaliação acontece durante todo o processo a fim de ajustá-lo, garantindo a aprendizagem, a certificação será com certeza consequência.

Outra linha de ação, a terceira apontada por Vasconcelos (2005, p. 80), é o redimensionamento do conteúdo da avaliação, deixando de ser decorativa para “[...] ser reflexiva, relacional e compreensiva”, buscando explorar aquilo que é significativo, de forma contextualizada e interdisciplinar. Não se admite no contexto atual que o ensino seja centrado nos conteúdos pelos conteúdos, com ênfase na memorização e na sua reprodução, mas que possa ser a aprendizagem significativa.

Na perspectiva de Moretto (2008, p. 16), aprendizagem significativa, é “dar sentido à linguagem que usamos, é estabelecer

relações entre os vários elementos de um universo simbólico, é relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do dia-a-dia, vividos pelo sujeito da aprendizagem ou por outros sujeitos”.

Dando continuidade, a exploração das ideias de Vasconcelos (2005), a quarta linha faz referência à postura que o professor deve assumir diante dos resultados da avaliação, pois a avaliação é um processo em que os dados coletados, após análise, devem resultar em uma tomada de decisão, seja em relação ao prosseguimento do processo educativo, seja em relação aos ajustes requeridos: quanto à metodologia utilizada, ao atendimento individualizado ou outras decisões sempre que necessário à garantia da aprendizagem, numa perspectiva formativa da avaliação.

Por último, a quinta linha de ação apontada pelo teórico diz respeito à conscientização da comunidade educativa quanto ao significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, superando a perspectiva deformada que vem sendo adotada na escola: de classificação, de controle e de punição, para a compreensão da avaliação como recurso para a garantia da aprendizagem, numa dimensão formativa.

Nosso estudo, parte da premissa de que, como afirma Vasconcelos na quarta linha, na perspectiva formativa, a tomada de decisão com base nos resultados é parte do processo avaliativo. Para ser avaliação autêntica, ou seja, com intenção formativa, segundo Castillo Arredondo e Diago (2009), deve apresentar uma estrutura característica do processo: obter informações, formular juízos de valor e tomar decisões.

Para obter informações, na prática avaliativa se faz uso de instrumentos e técnicas que Luckesi (2011) denomina de instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, que, como apontado anteriormente por Vasconcelos (2005), devem ser diversificados.

Após a coleta de dados, estes devem ser analisados, de forma que a sua interpretação possa fundamentar um juízo de valor. Com base

no julgamento, será possível tomar decisões acertadas para a garantia da aprendizagem. Para Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 39), “o processo deve desembocar em uma tomada de decisão, que pode ser de diferente natureza, de acordo com a análise efetuada e com as necessidades detectadas no aluno”.

Dessa forma, a avaliação torna-se instrumento da ação pedagógica (CASTILLO ARREDONDO; DIAGO, 2009), quando fornece elementos ao professor para avançar ou redimensionar a prática pedagógica. Assim, para os alunos que avançaram na aprendizagem, o ensino cumpriu os seus objetivos, objeto e razão de ser da academia, com a promoção da aprendizagem. Para os que apresentaram dificuldades ou lacunas, cumpre aos mediadores intervir para sua superação. Mas para isso, os dados devem ser qualitativos, pois a quantidade não é reveladora das dificuldades. Só a dimensão qualitativa da avaliação é capaz de proporcionar elementos de informação sobre as não aprendizagens, dando condições ao mediador de intervir para transformação da situação existente.

Nesta perspectiva, como estratégia de aprendizagem, a aprendizagem colaborativa promove a aprendizagem dos membros do grupo por meio da troca de informações, sendo cada aluno responsável pela sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, responsável pela aprendizagem dos integrantes do grupo, além de desenvolver habilidades necessárias ao trabalho em grupo, requeridas pelo perfil do profissional para atuar no século XXI.

Como o grupo é composto por seus pares, a proximidade e a intimidade entre os integrantes colabora para que todos possam se manifestar, discutir, socializar suas dificuldades e dúvidas, de forma a colaborar com a aprendizagem. Portanto, no contexto acadêmico, o estudo assume a premissa de que o conhecimento é socialmente produzido e a apropriação do conhecimento ocorre na interação com o objeto de conhecimento e nas trocas interrelacionais, seja professor-aluno ou aluno-aluno.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: O USO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Na perspectiva formativa da avaliação, após a coleta de dados, sua interpretação e a partir da formalização do juízo de valor, com base nos resultados que apontavam para a necessidade de intervenção para a garantia da aprendizagem, no estudo desenvolvido foram organizados 05 (cinco) grupos de aprendizagem colaborativa, com os 23 (vinte e três) estudantes do 5º (quinto) período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo 03 (três) grupos com 05 (cinco) integrantes e 02 (dois) grupos com quatro integrantes. O estudo foi estruturado em cinco etapas.

Na primeira etapa, após a correção da prova, com base na análise qualitativa dos dados coletados no processo avaliativo por meio do instrumento, foram identificadas as dificuldades e as lacunas a serem superadas no processo de construção do conhecimento. De posse desses dados, a professora elaborou um quadro demonstrativo da situação de aprendizagem e não-aprendizagem dos estudantes, colocando a situação de cada estudante em relação aos conteúdos trabalhados, considerando as respostas apresentadas nas questões da prova.

Na segunda etapa, foram divididos os estudantes em grupos de aprendizagem colaborativa, sendo que os grupos foram formados de forma mista, considerando como integrante de cada grupo, estudantes cujos resultados foram satisfatórios e estudantes com resultados insatisfatórios no processo avaliativo. A partir do quadro elaborado na primeira etapa do estudo, para cada grupo foi indicado pela professora um estudante para ser o coordenador, dentre os que obtiveram resultados satisfatórios no processo avaliativo, ou seja, aquele com o melhor resultado, sempre considerando, na formação dos grupos, a presença de alunos com níveis diferentes de aprendizagem: alto (coordenador), mediano e baixo, além de aprendizagens diferenciadas com relação aos diversos conteúdos contemplados na disciplina. Essa

organização se deu em razão do entendimento de que as estratégias de aprendizagem envolvendo os grupos de aprendizagem colaborativa:

[...] são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos. [...]. É na heterogeneidade que se estabelecem novas formas de relações entre pares. (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 12).

A terceira etapa foi de orientação aos grupos de aprendizagem colaborativa pela professora, a partir de um roteiro de estudo com indicação dos conteúdos e das atividades que deveriam ser realizadas pelo grupo, agenda de encontros, locais dos encontros e a forma de socialização do estudo. Os encontros foram decididos por cada grupo quanto ao local e horário. Cada coordenador assumiu a responsabilidade de controle da frequência e elaboração do relatório das atividades desenvolvidas. De acordo com Torres, Alcântara e Irala (20012, p 13), “O professor na aprendizagem colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro do grupo”.

A quarta etapa foi a de socialização da experiência dos grupos de aprendizagem colaborativa em que foram relatados os resultados alcançados com relação ao estudo, ao desenvolvimento das atividades, a interação entre os participantes e as contribuições para a aprendizagem. Após o encontro de socialização, foi agendada uma nova aplicação do instrumento prova para a certificação exigida pela Instituição de ensino, opcional para os estudantes, tanto para os estudantes que não alcançaram a média na avaliação realizada, como para os que alcançaram a média, mas optaram por realizar a avaliação novamente, após a consolidação do estudo em grupo.

Na quinta etapa, os coordenadores de cada grupo entregaram o relatório, cujas impressões sobre a atividade colaborativa desenvolvida são explicitadas no presente texto, quanto a participação dos estudantes, a interação com os pares, os limites da aprendizagem colaborativa e suas vantagens. Para manter o anonimato dos participantes, identificamos os coordenadores com a inicial do seu nome.

Quanto a participação, verificamos que todos participaram, ou seja, a frequência aos encontros foi integral, tendo sido valorizada a atividade de aprendizagem pelos estudantes. Em relação a interação entre os pares, vejamos os relatos dos coordenadores, a seguir:

A leitura dos conteúdos e a discussão coletiva, nos ajudou bastante na compreensão de algumas partes do texto que, na leitura individual não tínhamos compreendido. Esclarecemos dúvidas uns com os outros e nos sentimos mais à vontade para expor nossas ideias e opiniões. (Coordenador G).

Com o trabalho em grupo e a troca de informações, a apreensão dos conhecimentos foi maior e mais enriquecida. Tanto para mim, quanto para os outros. (Coordenador T).

A leitura do material coletivamente e a discussão coletiva contribuiu para o processo de construção do conhecimento, considerando o conhecimento como dinâmico e não estático, interacional, adquirido por meio das experiências socializadas. (Coordenador L).

Na discussão, interação, eles me trouxeram pontos que eu não havia observado na leitura dos textos. Assim, aprofundi o entendimento de alguns tópicos dos conteúdos, além das dúvidas dos outros participantes terem sido superadas. (Coordenador M)

Foi possível esclarecer algumas dúvidas com relação aos conteúdos, entendendo-os de uma maneira mais leve. (Coordenador D)

Os dados nos revelam que a atividade favoreceu a aprendizagem não apenas dos alunos que apresentaram resultados insatisfatórios, mas os coordenadores, indicados por serem os estudantes com os melhores resultados entre os pares, demonstraram que a interação favoreceu a compreensão de aspectos que ainda não estavam bastante claros ou que não haviam sido observados ou favoreceu o seu aprofundamento (Coordenadores G, T e M).

A interação também favoreceu a articulação teoria e prática, pois, como afirma o Coordenador L, as experiências relatadas no grupo e a própria interação possibilitou a exemplificação dos conteúdos, de forma que percebessem como dinâmico e interacional.

Também relataram que se sentiram mais à vontade, o que favoreceu a aprendizagem, visto que estavam discutindo entre pares (Coordenador G). Além disso, o próprio estudo se tornou mais leve quando compartilhado, como afirma o Coordenador D.

Na verdade, na aprendizagem colaborativa, “Com as atividades planejadas, pretende-se um movimento espiral, uma sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, um estar aberto para o novo, um coordenar do diálogo entre os conhecimentos e experiências anteriores e o que de novo se apresenta” (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 20012, p. 15).

Com base nos dados coletados, foram apontados as vantagens e os limites da aprendizagem colaborativa. Quanto as vantagens, vejamos os relatos dos coordenadores:

Maior interação entre os alunos, desenvolvimento das habilidades relativas a oralidade, responsabilidade pela própria aprendizagem e dos seus colegas. (Coordenador G).

O compartilhamento do conhecimento, ampliação das informações, processo de aprendizagem contínuo. Em colaboração o conhecimento flui, se expande. (Coordenador T).

Desenvolvimento da cooperação e da responsabilidade coletiva. (Coordenador L).

Troca de informações, construção do conhecimento através da interação. Confronto de ideias, questionamentos construtivos. (Coordenador M).

Pode-se tirar dúvidas e compreender melhor a temática estudada por meio de uma conversa menos formal com os colegas, chegando a uma aprendizagem mais prazerosa. (Coordenador D).

São várias as vantagens da estratégia de aprendizagem colaborativa como podemos verificar nos relatos dos coordenadores, desde tornar a aprendizagem prazerosa como o desenvolvimento da oralidade, entre outras apontadas. Em relação aos limites, estes apontaram: a quantidade dos conteúdos abordados na disciplina (Coordenador G), conseguir tempo comum de todos os componentes do grupo para as reuniões (Coordenador T), concentração na atividade por parte de todos os membros do grupo (Coordenador L), oportunizar a participação de todos, pois alguns monopolizam a fala (Coordenador D). O Coordenador M não apontou limites na estratégia aprendizagem colaborativa.

Compreendemos a existência tanto de vantagens como de limites ao desenvolvimento da atividade. Para atenuar os limites, o planejamento é fundamental, além do respeito as ideias, aos valores, crenças e aos estilos de vida de cada participante do grupo, “[...] de modo a provocar rupturas, a desafiar os educandos, levando-os a formar uma comunidade de aprendizagem coesiva e reflexiva, cujos membros trabalhem para alcançar objetivos comuns” (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 20012, p 14).

CONCLUSÕES

O estudo realizado evidencia que a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de aprendizagem que possibilita ao grupo de forma coletiva construir aprendizagens, bem como viabiliza o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo contexto profissional aos futuros professores.

Neste contexto, o caráter da avaliação assumiu outra dimensão: a formativa, propiciando o desenvolvimento individual e coletivo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma prática pontual, isolada, convertendo-se em um processo contínuo de reflexão crítica, apontando para um processo dinâmico e assumindo a perspectiva formativa.

Ao propor a estratégia da aprendizagem colaborativa, altera-se a visão de um aluno passivo e da aprendizagem individualizada. A interação entre os pares desencadeia reflexões que levam a aprendizagem, ao aprofundamento e a articulação teoria e prática, a partir de atividades que as favoreçam.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. do Porto, 1999.

CARVALHÊDO, J. L. P. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da educação Básica. In: _____.

CARVALHO, A. D. F. **Conversas Pedagógicas**: elementos da

construção da identidade docente. Volume II. Teresina: EDUFPI, 2012.

CASTILLO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBPEX, 2009. p. 277-297.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010.

SALES, J. de O. C. B. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; _____. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002. p. 73 – 81.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, set./dez. 2004. p. 1-17.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

CAPÍTULO VIII

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DISCUSSÃO

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida (UFMA)

Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)

INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral é um projeto pedagógico que gera novos delineamentos educacionais, de modo que a formação do professor ganha um novo olhar. Para atuação nas escolas de tempo integral, é necessário um novo professor, uma nova formação, além de uma nova organização do seu trabalho, do seu tempo, do planejamento, de suas práticas.

Assim, a escola de tempo integral, de acordo com Cavaliere (2009, p.53), fundamenta-se no fortalecimento e na ênfase das escolas, como local central no processo de formar os alunos, redimensionando a estrutura escolar, equipando-as com profissionais e materiais diversificados que ajudam no exercício de novas atividades, “pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem”.

Diante disso tem-se a necessidade de formação continuada para os professores que vivenciam a experiência da escola de tempo integral, dentre outros motivos, também pelo fato de se pretender um olhar diferenciado sobre o tempo, o espaço de aprendizagem e avaliação, visto estarem pautados na preocupação em oferecer aos alunos melhores possibilidades de aprender.

No contexto deste estudo a investigação das repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que

atuam na escola de tempo integral merece análises de diferentes aspectos, à medida que o professor é desafiado a repensar a sua prática pedagógica, tornando-se um investigador, mediador e pesquisador.

Assim, buscamos analisar as repercussões da formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral para a sua prática pedagógica. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal São José de Ribamar - MA, que vivencia a experiência de tempo integral, desde 2008 e contou com a participação de 10 sujeitos: coordenador, professores. Esse município tem tido destaque em âmbito nacional, nas avaliações do IDEB, com a escola de tempo integral. De acordo com o PME (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2015-2024, p. 27), o IDEB⁴ do Ensino Fundamental – anos iniciais (5º ano) - atingiu em 2005, 3,5 e em 2013, 4,4. No que diz respeito ao Ensino Fundamental - Anos Finais (9º ano), o município atingiu 3,1 em 2005, e em 2013, 4,0. São José de Ribamar é o terceiro município mais populoso do estado do Maranhão e integra a ilha de São Luís. Sua população é de 163.045 mil habitantes segundo o IBGE/2010. As principais atividades econômicas do município são: pesca, comércio, turismo, principalmente religioso, serviços e indústrias. O nome da cidade é uma homenagem a São José de Ribamar, padroeiro do Maranhão.

Para efeito deste estudo, os questionamentos abordaram aspectos sobre concepção de tempo integral e as repercussões da formação continuada para atuação na escola de tempo integral, no período de 2008 a 2012 no campo pesquisado. A fundamentação teórica contou com a contribuição de: Alarcão (2003), Caldeira e Zaidan (2010), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Freire (1996), Paro (2009), Savianni (2009), Caldeira e Zaidan (2010).

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o Ideb é um indicador nacional que possibilita medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Retomamos essa preocupação visto que passar mais tempo na escola não significa, conforme Vitor Paro (2009, p. 19), oferecer mais da mesma coisa, isto é, mais da escola ruim, “que salvo honrosas e raras exceções, é ruim e não ensina”.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A/NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Para atender as demandas advindas do processo de reestruturação capitalista, a educação e particularmente os professores são desafiados a responder a necessidades postas nesse novo cenário, assim, torna-se imperativa a formação continuada, para que professores (re) construam seus conhecimentos e suas práticas e também considerem a complexidade das políticas que incidem diretamente sobre sua formação e atuação.

A história da educação no Brasil confirma que os problemas educacionais remontam a tempos antigos, perpassados por interesses políticos e econômicos. No que se refere à preparação de professores, Saviani (2009), ao discutir a temática, confirma que a formação, valorização e as condições de trabalho desses profissionais quase sempre mantiveram descompasso entre discurso e prática.

Para efeito deste estudo, não é nosso objetivo trazer um percurso histórico, mas reiteramos que no cenário brasileiro a ideia de *Educação Integral*⁵ e *em tempo integral*⁶ remete a primeira metade do século XX, tanto em ações de base católica quanto anarquista e integralista, de modo que coexistiam movimentos, tendências e

⁵ *Educação Integral* refere-se a uma educação mais ampla, uma formação que desenvolva os múltiplos aspectos de produzir conhecimento nos planos cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, dentre outros, ou seja, à ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano.

⁶ De acordo com o Decreto nº 6.253/2007, art.4º; tempo integral refere-se a uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias.

correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação, mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas (COELHO, 2009). Perpassando ao longo dos anos por diferentes concepções e vários representantes como Plínio Salgado, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, bem como outros distintos projetos atualmente em curso.

No contexto da escola de tempo integral atual, a questão sobre a formação do professor ganha um novo olhar. Para atuação nas escolas de tempo integral, é necessário um novo professor, uma nova formação, além de uma nova organização do seu fazer.

A escola de tempo integral, de acordo com Cavaliere (2009, p.53), fundamenta-se no fortalecimento e na ênfase das escolas, como local central no processo de formar os alunos, redimensionando a estrutura escolar, equipando-as com profissionais e materiais diversificados que ajudam no exercício de novas atividades, “pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem”.

Em face disso, a consolidação da política de Educação em Tempo Integral pressupõe uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação, além de estrutura adequada dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade.

Igualmente a formação continuada de professores mostra-se fundamental, na perspectiva de estes participarem e envolverem-se na proposta, a fim de apreenderem sua significação e melhorá-la. De acordo com Abdalla e Mota (2009, p. 160-162), a escola de tempo integral traz implicações na prática docente em pelo menos em três dimensões:

1. *Dimensão Cognitiva*: refere-se à (re) construção do conhecimento junto com os alunos, a atitude permanente de questionar, criticar e inovar, tornando possível perceber a utilização de esquemas de análise, técnicas e instrumentos que

os professores usam para diversificar o tipo de aula que dê maior significado ao conhecimento a ser apreendido [...].

2. Dimensão Emocional: refere-se à necessidade da aprendizagem em grupo - no compartilhamento das experiências e no enfrentamento dos desafios, fortalecendo as relações entre professor/aluno/escola/comunidade; a lidar com conflitos – compreender a complexidade de qualquer organização e manifestar alternativas e novas possibilidades para superar as situações problemáticas [...].

3. Dimensão Sociocultural: é a mais abrangente, pois implica questões legais, conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes sociais, o sentido de pertença ao grupo social, à comunidade e à cultura escolar.

Considerando essas dimensões na formação continuada de professores, abrem-se perspectivas para o professor no seu trabalho na escola de tempo integral envolver-se e apontar melhorias na proposta e de estas serem aceitas pelos gestores, formadores, etc.

REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O estudo sobre as repercussões da formação continuada para prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral foi feita no período de dezembro de 2015 a abril de 2016, refere-se à formação continuada oferecida a eles, no período de 2008 a 2012 para atuarem na escola de tempo integral, anos iniciais de sua implantação.

Nesse intuito, além do diálogo com as referências teóricas, buscamos conversar, observar, registrar em um caderno tipo “diário de campo” as memórias dos professores, os eventos da escola (no período de dezembro de 2015 a abril de 2016) e coletar dados.

Destacamos quatro momentos principais da pesquisa: **1º Observação do cotidiano escolar:** consistiram de observações diretas

no âmbito do cotidiano, como apresentação de projetos didáticos e culturais, palestras, reuniões, que envolvem diretamente professores e alunos (no processo ensino-aprendizagem). **2º Realização de entrevistas semiestruturadas** com os Professores, com a Coordenadora Pedagógica e com a Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica Municipal. **3º Aplicação de questionário** para fazer o perfil dos professores e suas trajetórias de estudo. **4º Análise documental** dos diferentes registros da proposta da escola de tempo integral tanto em âmbito nacional como local.

Os sujeitos da pesquisa foram: (01) Coordenadora Pedagógica; (09) professores, totalizando 10 sujeitos. Dividimos a entrevista por blocos de questões direcionadoras, a saber: Bloco 01: Concepção de tempo integral; Bloco 02: Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral. Para identificação dos sujeitos da pesquisa, optamos pela inscrição Professor (P): P01, P02, P03... até P09; para Coordenadora Pedagógica (CP) .

Discutir concepções e prática pedagógica é tratar de aspectos inerentes ao âmbito educativo, pois o ensino e a aprendizagem implicam a organização de um conjunto de fatores que bem planejados contribuem para uma escolarização de qualidade.

Para Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica se constrói no dia a dia da ação docente na escola e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Para as autoras, Prática Pedagógica adquire diferentes sentidos e significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica⁷ adotada: positivista, interpretativa, histórico-crítica ou dialética.

⁷ Foge ao objetivo deste trabalho discutir cada uma das perspectivas teórico-epistemológicas apresentadas pelas autoras. Para melhor entendimento de cada uma ver, CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e

Tendo como possibilidades para seu desenvolvimento diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, as autoras afirmam:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, CD Rom).

Assim, fica evidente que a prática pedagógica desenvolvida por cada professor é impregnada não apenas do resultado das peculiaridades de vida pessoal e profissional, mas também de fenômenos mais amplos, como o contexto histórico e a realidade específica de cada sujeito.

Como já explicitado, no caso da formação dos professores, é necessário levar em conta tanto na sua formação inicial quanto na continuada o todo, o contexto histórico e político em que aconteceram ou acontecem, quanto as políticas públicas instituídas (reformas educacionais, implantação de novos currículos, diretrizes para a formação etc.) e também a realidade específica em que se vive à parte

condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016.

(organização da categoria, valorização social, luta por condições de trabalho e salários, etc.), enfim, devem se considerar acontecimentos importantes, cenários de luta, as relações de força e a relação entre estrutura e conjuntura. (SOUZA, 2014). Uma vez que,

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e a própria realidade em que se situam (CARVALHO; NETTO, 1994, Apud CALDEIRA, ZAIDAN, 2010; p. 2).

Feitas essas discussões passamos para o entendimento dos sujeitos sobre **Concepção de tempo integral** em que indagamos: O que o motivou a ingressar nessa escola de tempo integral? Qual a concepção de escola de tempo integral proposta na formação continuada desenvolvida com os professores? A metodologia utilizada na formação continuada tem ajudado em sua compreensão sobre a concepção de escola de tempo integral? Explique.

Vejamos os depoimentos mais contundentes:

P04: Eu já era da Rede, tinha outra visão do que era essa escola de tempo integral, pensava que eu pudesse me desenvolver mais como professora, também pela comodidade de trabalhar num só lugar. Mas não houve esse direcionamento de concepção e metodologia; é trabalhar com conteúdo mesmo. Do pouco que existe, eu vejo como tradicional.

P05: A motivação foi a oportunidade de trabalhar numa nova experiência. No começo foi melhor, na época do prefeito Luís Fernando tinha uma equipe maior, tinha monitores que ajudavam na hora do lanche ou almoço, depois acabaram monitores, e era um grupo de quatro professores por dia pra cuidar da organização dos alunos. A concepção e metodologia

são da gente mesmo. Na verdade, o que seguimos mesmo é o calendário escolar, é algo tecnicista. Então, nessa situação o que vale pra mim é minha experiência, o suporte é pouco.

P08: (...) no princípio foi o salário e por ser um desafio novo, “unir o útil ao agradável”, mas eu também tive receio desse novo, porque eu não sabia nada da ETI, comecei do zero, nem pela internet eu conhecia outras experiências (...). Depois de ouvir o prefeito falar, parecia tudo mil maravilhas, porque falavam das atividades recreativas, do ensino que ia ser inovador, eu fiquei deslumbrada. No início tivemos um pouco de suporte, mas não foi bem isso que foi falado. Formação continuada não tem, mas as capacitações que recebi na área de informática me ajudaram bastante.

Fica evidente que havia uma expectativa em relação a essa nova experiência no município por parte dos professores, desde projetos pessoais de estabilidade de trabalho em uma só escola, a profissionais que vislumbravam uma experiência inovadora. Entretanto, mesmo em seus momentos iniciais não houve direcionamento de concepção e metodologia, e isso impediu a compreensão do que seria a escola de tempo integral.

É preciso, portanto, que o professor tenha entendimento do processo como um todo e que além de suas motivações pessoais, devem também ter a visão de construção de um projeto comprometido e coletivo para a escola pública, que tem que ser garantido no suporte de um Sistema de Ensino. Em suma, a formação continuada é um investimento nas condições objetivas da prática de ensino e do trabalho pedagógico e, na sua subjetividade, para que cultivem a convicção sobre o projeto ao qual se dedicam.

Ainda sobre a compreensão de **Concepção de tempo integral**, perguntamos: Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral? A formação

continuada dos professores integra o PPP da escola? Comente aspectos positivos e negativos de suas condições de trabalho na ETI⁸.

Vejam os relatos mais consistentes:

P01: Uma boa estrutura física, profissionais formados, formação continuada de professores, boa gestão administrativa e pedagógica. Pelo que sei, a formação continuada não integra o PPP. Como ponto positivo temos tempo pra trabalhar conteúdos, temos bons alunos, bom relacionamento da comunidade escolar; como negativos, o professor não tem tempo pra estudar, muito conteúdo pra dar conta, o que nos levar a ser uma escola conteudista; muitos alunos por sala (40) e os recursos que tem somente para algumas áreas.

P05: No início até tivemos boas condições, mas hoje temos que fazer “das tripas coração”; se você questionar muito acaba saindo daqui (...). Aqui tem PPP, fazemos algumas leituras de textos na semana pedagógica (...). Os pontos positivos são o salário, temos almoço, boa limpeza na escola, salas climatizadas, salas especiais e a coordenação pedagógica que é bem atuante; como negativo, a jornada de trabalho é cansativa, poucos pais participam da vida escolar dos filhos, essa escola é o coração do município, mas eles (gestão municipal) fazem pouco por ela.

P06: (...) aulas pela manhã e, à tarde, atividades diversificadas (dança, música, teatro, esportes, usos do laboratório de informática) e ter uma equipe multidisciplinar, porque trabalhos com projetos que são bons mesmo (...) mas sempre fica com a gente. Aqui tem PPP (...) tem esse aspecto da formação continuada, mas a realidade é que cada um é responsável pela sua própria formação; se fôssemos depender de Semed não teríamos nada. Os positivos são o bom salário, a coordenação pedagógica atuante ao lado dos professores, com os pais e alunos; como

⁸ Utilizamos a sigla ETI para Escola de Tempo Integral.

negativos, atividades extraclasse deixam a desejar, tornam nosso trabalho maçante e sem dinamismo.

Dentre os aspectos citados como fundamentais para o funcionamento da ETI, os professores destacam: a estrutura física adequada, profissionais competentes, gestão administrativa e pedagógica atuantes, atividades diversificadas, equipe multidisciplinar, participação da família, espaços socioeducativos diferentes, recursos didáticos.

Também sobre a **Concepção de tempo integral** evidenciamos o entendimento da CP.

CP: Eu já era professora da Rede, e a motivação foi o desafio de trabalhar com algo novo aqui no município. Já tinha ouvido falar da proposta de Anísio Teixeira e depois dessa escola aqui mesmo.

CP: A Semed enfatiza para nós que a ETI é além do tempo; ela precisa oferecer atividades culturais, científicas (...) precisa articular escola e mundo, precisa desenvolver um ensino amplo, e nossa equipe se esforça para fazer isso. Por exemplo, com a metodologia de projetos, tentamos articular o conhecimento. Por outro lado, faltam condições objetivas, as parcerias (...) as coisas que acontecem são por causa do grupo, e não há uma formação específica para nós de tempo integral.

CP: Quanto às condições fundamentais para o bom funcionamento da ETI, penso que são: pessoal docente capacitado, equipe multidisciplinar, recursos didáticos e pedagógicos (e sua constante revitalização), estrutura física, equipamentos novos. A formação continuada integra o PPP como algo que deve ser incentivado, mas não de modo específico.

Fica manifesta nessas declarações a motivação da CP de trabalhar em uma experiência nova no município. Porém, há divergências nos depoimentos desta e dos professores, pois para estes não houve/não há direcionamento quanto à concepção de tempo e

metodologia desse projeto de educação no município. Ainda que a Semed tenha o entendimento de “que a ETI é além do tempo”, ela precisa oferecer condições objetivas físicas e pedagógicas, parcerias, investimento contínuo, para além de gestões municipais, mas como política de educação do município.

A **CP** deixa explícita a necessidade de uma formação continuada que contemple as especificidades da ETI, bem como a importância desta para o bom funcionamento da proposta e também que existe no Projeto Político-Pedagógico da escola referência à formação continuada como algo importante a ser incentivado, mas não como uma ação concreta a ser desenvolvida.

Nesse sentido, destaca Alarcão (2003, p. 102):

(...) para que os professores na escola sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é preciso que a escola seja primeiro de tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projeto: seu projeto de formação.

Neste sentido, a formação continuada dos professores deve contemplar as necessidades destes profissionais para que possam apreender a concepção e metodologia da ETI proposta pelo município, tendo como base fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, propostas práticas que embasem suas ações quanto ao conhecimento e as práticas em uma proposta fundamentada e concreta. É pertinente evidenciar, segundo os dados levantados na escola e na própria Semed, que não há documentação sobre proposta de formação continuada de professores, estes seguem as Diretrizes Nacionais para Formação de professores. E também não foi disponibilizado o PPP da escola nem a Matriz Curricular, para que pudéssemos fazer outras análises.

No que se refere ao entendimento dos sujeitos sobre **Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na ETI** destacamos algumas indagações:

Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral? Que experiências de aprendizagem você destaca como importantes na formação continuada para sua atuação na escola em tempo integral? Especifique. A formação continuada tem ajudado na melhoria de sua prática pedagógica? Vejamos alguns depoimentos:

P03: É aquela que oferece educação de qualidade, com oportunidades amplas de aprendizagem para os educandos, na vida escolar e social. (...) a formação aqui pra séries iniciais é no sentido de trabalhar com estratégias metodológicas no uso dos livros. De certa forma ajuda a melhorar as atividades (...).

P08: É uma escola onde o aluno tem mais oportunidades de aprendizagens, não só de conteúdo, mas emocional, de convivência nas aprendizagens socioculturais, na formação do caráter como um cidadão (...). Aqui tem muito conteúdo; à tarde deveria ter atividades diversificadas. Não temos formação continuada, por iniciativa própria procuro, para melhorar o ensino com práticas mais contextualizadas com a realidade do aluno, (...), pois não quero repetir erros.

P09: É uma escola de alcance amplo na formação do cidadão, nos conhecimentos, na vivência social, que ajuda a sociedade, (...) No município não temos formação continuada, busco por iniciativa própria, para melhorar as aulas com práticas lúdicas e para aprender a conviver melhor com os pais e as famílias de modo geral. Assim as minhas práticas e até meu entendimento de ser profissional tem melhorado.

Observemos inicialmente que as concepções dos professores sobre o que é uma escola de tempo integral se aproximam da perspectiva apontada por Cavaliere (2007) quanto à concepção democrática que concebe a escola como cumpridora de um papel emancipatório, de formação do cidadão.

Também fica evidente nas falas desses professores a sua insatisfação, por não haver formação continuada no município que

discuta e contextualize as necessidades e as especificidades da ETI, mas sim capacitações/treinamentos gerais para uso de livros didáticos (para as séries iniciais), e que mesmo tendo seu mérito não atendem às suas necessidades como professores no esforço de identificar as possíveis repercussões que a formação continuada pode ocasionar na sua prática.

Contudo, os professores quando indagados sobre: Que mudanças você percebe em sua prática pedagógica, e a quais você atribui a formação continuada de professores na/para a escola de tempo integral? Que conteúdos são abordados na formação continuada? Você participa do planejamento da formação continuada?

Afirmaram ter experiências de formação continuada que buscavam por iniciativa própria e acreditam que estas fomentam a melhoria de sua prática pedagógica, pois discutem e aprendem novas práticas, sentem segurança para desenvolver conteúdos de forma interdisciplinar. Vejamos alguns depoimentos:

P03: O que mudou em minha prática não é por causa de formação continuada na/para escola de tempo integral, pois não temos. No caso das especializações, são assuntos específicos, mas também da importância de o professor se envolver mais com a escola para melhorá-la.

P05: Não tem formação continuada de professores na/para a escola de tempo integral, o que mudou em minha prática vem da experiência cotidiana trabalhando aqui e das capacitações para uso de livro didático. Eu participo das capacitações, mas não sei o que vai ser discutido, já vem pronto.

P07: Minhas práticas pedagógicas têm mudanças, mas não por formação continuada específica na/para a escola de tempo integral, porque não temos, mas nas especializações que já fiz. Além do conhecimento específico, aprendi a organizar melhor o tempo da aula e usar metodologias diversificadas, não ficar só na aula expositiva e no quadro. Eu participo de planejamento na escola e da Semana Pedagógica.

Como confirmado nos depoimentos, a “formação” oferecida a eles apresenta caráter utilitarista, voltando-se principalmente para o contexto da sala de aula, sem considerá-los como sujeitos no contexto da ETI. No entanto, ao relatarem seu aprendizado por busca pessoal da formação continuada e aprendizado com a prática no cotidiano da escola, destacam os encaminhamentos dado pela coordenadora pedagógica, que segundo eles, é uma coordenadora atuante e que os direciona para o trabalho com a Metodologia de Projetos.

A Metodologia de Projetos se apresenta como uma possibilidade de aprendizagem integradora e interdisciplinar, capaz de superar o conhecimento fragmentado e como superação de uma visão reducionista da educação, Morin (2001, p. 15), faz um alerta sobre a linearidade de currículos disciplinares, visto que,

[...] nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Assim, no que se refere às repercussões da formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral para a sua prática pedagógica, foi possível analisá-la, durante a pesquisa de campo com observação direta. Ao trabalharem com a Metodologia de Projetos, foi possível apreciarmos alguns processos de construção e culminância no pátio da escola, do projeto denominado “Água: se souber usar, não vai faltar,” que envolveu professores e alunos do 1º ao 9º ano; bem como foi possível participar de reunião sobre a organização deste, tendo sido possível observar a prática pedagógica destes mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Momentos direcionadores de pesquisas, como roda de conversa, espaço para questionamentos e construção de instrumentos para buscar

e analisar informações, como a entrevista; articulação com as diversas áreas de conhecimento, buscando um entrelaçamento entre teoria e vida cotidiana. Observamos o engajamento dos professores, na realização do referido projeto, resultado de sua formação inicial e continuada, de seu profissionalismo, sua competência e visão de grupo, entre outros, buscando um ensino ativo e interativo.

Em relação aos alunos, direcionados pelos professores, fizeram pesquisa a campo a uma indústria local de água mineral, com criatividade, interesse e a habitual inquietude da infância e adolescência, apresentaram os resultados da pesquisa usando diversas linguagens, como a dança, o teatro, a poesia, a música, articulando conhecimentos científicos, artísticos e experiências que são úteis para seu cotidiano.

Apesar das questões apontadas pelos professores, foi possível observar como alguns professores mediarão os conhecimentos e articulavam saberes para/com os alunos. Fica registrado o posicionamento consistente dos professores, tanto no aspecto teórico quanto no prático para fazê-lo, ajudando os alunos a chegarem a um patamar mais elevado de aprendizagem e cidadania. Esses aspectos nos levam a perceber nas práticas pedagógicas dos professores, uma pedagogia ativa, características relacionadas as ideias de Jhon Dewey⁹.

Foi possível ainda nesse processo conversar com alguns professores e com a coordenadora sobre projetos já realizados na escola com temáticas sobre O Livro, Consciência Negra, Língua Inglesa, entre outros, descrito por eles com grande entusiasmo do processo e resultado.

⁹ As ideias de Dewey forneceram bases teóricas para operacionalizar uma pedagogia com base as inovações em educação que questionavam a abordagem pedagógica centralizada na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, até então vigentes. Mas deveria assumir-se de modo democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. Maurício Érnica (2006).

Nessa perspectiva, lembramos Freire (1996, p.94), que assevera:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando (...) é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Nesse contexto, foi possível, no desenvolvimento da pesquisa, percebermos como alguns professores se dedicavam ao Projeto, bem como articulavam os conhecimentos e saberes cotidianos de seus alunos, fazendo vir à tona a capacidade destes de buscar informações, elaborar conceitos e mostrá-los em várias linguagens. Isso evidencia que os professores foram além da transmissão de conteúdo; criaram condições de aprendizagem.

E finalmente indagamos: Quando você planeja suas aulas você consegue articulá-las com os conteúdos trabalhados na formação continuada? Os momentos de troca de experiência com seus colegas e formadores na formação continuada são considerados no planejamento de sua disciplina? Na sua concepção, a formação continuada desenvolvida atende às suas necessidades como professor da escola de tempo integral? Em que poderia ser melhorada?

Vejamos os depoimentos mais expressivos:

P02: Não há formação continuada, mas o que acontece nos planejamentos, na semana pedagógica e o que é indicado pela Rede como um todo eu faço na minha disciplina. Não atende minhas necessidades, porque as orientações são muito superficiais, se tivesse já seria um bom começo.

P04: Não há formação para a realidade da nossa escola, mas eu considero, sim, as orientações da coordenação, opiniões de colegas. Se tivesse uma formação direcionada para nós, seria muito bom.

P05: Considero, apesar de não ter uma formação para a ETI, as capacitações para uso de livros são importantes, dão uma base para trabalhar os conteúdos. Tiramos dúvidas uns com os outros, com a coordenação. No caso do uso de livros, a capacitação atende em parte, mas ainda faltam algumas coisas para atender nossas necessidades de professor de ETI não só no ensino, mas no conjunto da escola.

P08: Na medida do possível articulo, depende do conteúdo, se tiver relação com o que aprendi nas especializações e der pra melhorar as aulas. As trocas com os colegas, com a coordenação são muito importantes. Se tivesse formação voltada para a realidade da ETI, eu ia achar bom se começasse como grupos de estudo e debate, porque do jeito que está não atende minhas necessidades.

Fica evidente nos depoimentos que não há formação continuada para as especificidades dos professores que atuam na ETI, embora estes manifestem o desejo que seja oferecida pelo município. Buscam-na, no entanto, por iniciativa própria na tentativa de melhorar as práticas pedagógicas e superar os desafios cotidianos, num processo colaborativo de reconhecimento dos saberes e experiências entre eles e a coordenação, além de orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação.

Trazemos ainda a percepção da **CP** sobre **Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral**, a saber: Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral? Na sua percepção, como CP, a formação continuada tem ajudado na melhoria da prática pedagógica dos professores? Existe um programa/plano de formação continuada de

professores na ETI? Você se envolve de que forma na formação continuada de professores desenvolvida na escola (ou no município)? Na sua percepção, a formação continuada de professores contempla as necessidades e expectativas dos professores? O planejamento da formação continuada envolve os professores?

CP: A ETI é uma escola diferente que além do conhecimento científico, oferece aos alunos experiências de aprendizagens em outras linguagens do conhecimento, como: dança, música, esporte, etc. (...).

CP: Em parte sim, principalmente no uso dos livros, na metodologia para desenvolver atividades em sala, mas também sei que falta mais base teórica, discussão voltada para nossa realidade. Não existe um programa/plano nem em nível municipal nem na escola, mas seria muito bom se existisse.

CP: Eu me envolvo na formação continuada, incentivando os professores a estudar, no planejamento interno, nas discussões que fazemos sobre temas da educação, talvez não seja o desejável, mas já é alguma coisa; também não tenho formação continuada, mas procuro fazer cursos, especializações (...), para atender dentro das possibilidades o que os professores precisam e para renovar minha visão e minha práxis sobre a escola e a educação, pra tentar encontrar estratégias e soluções para nossas dificuldades.

CP: A formação do jeito que existe atende em parte (...) mas precisa ser melhorada; às vezes a Semed pede sugestões de temas aos professores, esse é o tipo participação, envolvimento.

Observamos que tanto na visão da coordenadora quanto na de alguns professores das séries iniciais, a formação para uso de livros didáticos em parte ajuda, mas os sujeitos da pesquisa sentem necessidade de uma formação continuada voltada para sua realidade específica, que considere o professor como um profissional e não um mero executor de metodologias, como aquele que atua articulando conhecimentos e práticas contextualizados com o seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre políticas públicas dirigidas ao campo educacional, em especial a formação continuada de professores é de suma importância, pois, evidenciamos várias questões sobre a formação desses profissionais, como os processos de transformações no mundo do trabalho que criam novos processos para sua atuação, requerendo novas habilidades cognitivas e comportamentais.

É inegável que para atender as demandas advindas do processo de reestruturação capitalista, a educação e particularmente os professores são desafiados a responder a necessidades postas nesse novo cenário, assim, torna-se imprescindível à formação continuada para que professor (re) construa os seus conhecimentos e práticas e também considere a complexidade das políticas que incidem sobre sua formação e atuação.

O contexto da escola de tempo integral tem muito a nos mostrar não só pelo que ainda falta, mas principalmente pelas possibilidades e potencial, sem deixar de valorizar as ações até então efetivadas pelo município, insistimos na promoção de uma formação continuada que atenda os desafios específicos da realidade da ETI, pautados no exercício dialógico, democrático, ouvindo inicialmente as necessidades dos segmentos profissionais nela envolvidos, em especial os professores.

Afinal, ainda temos muito a aprender e conhecer sobre a experiência de escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, as repercussões da formação continuada na prática do professor é apenas um eixo de discussão dessa realidade na perspectiva de contribuição com uma formação transformadora que se direcione para construção de uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. MOTA, Sílvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>. Acesso em: 15 jun. 16.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** [online], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escolas de tempo versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO

INTEGRAL, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades:** painel histórico. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=211120>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Prefeitura Municipal de São José de Ribamar. **Plano Municipal de Educação (2015/2024)**. São José de Ribamar: Semed, 2015.

SAVIANNI, *Dermeval*. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

CAPÍTULO IX

AVALIAÇÃO MEDIADORA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM FOCO

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Mirtes Gonçalves Honório

Josania Lima Portela Carvalhêdo

INTRODUÇÃO

O tema deste texto envolve o tripé ensino / aprendizagem / avaliação no contexto da inovação educacional na educação superior. Portanto, essa discussão remete a algumas questões preliminares: Que ensino e aprendizagem se propõem aos estudantes? Como saber se o aluno está aprendendo de forma significativa? Como avaliar o aluno nesse processo? O que é avaliar? O que avaliar? E, avaliar para quê? Estas, dentre outras questões, são aqui discutidas com o intuito de que viabilizem a promoção de reflexões críticas acerca desta temática. Assim, objetiva-se ampliar espaços de discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem, em seu aspecto fundamental, seu acompanhamento - a avaliação.

Discute-se o ensino e a aprendizagem, valoriza-se a Didática e outras disciplinas pedagógicas, ou mesmo disciplinas voltadas à profissionalização, mas todos esses aspectos requerem algo essencial e indissociável – a avaliação, não obstante a processualidade avaliativa, ainda, seja pouco valorizada e, ainda, muito pouco debatida entre os pares (professores, professores-alunos e professores e gestores). A prova, entretanto, historicamente tem sido supervalorizada como a melhor forma de avaliar e, em muitos momentos, como a única forma de avaliação empregada. Mas, o que é a prova nesse processo? Como avaliar no ensino superior diante do desafio de preparar profissionais para a sociedade contemporânea?

Da mesma forma, a prática pedagógica precisa passar por contínua reflexão e autoavaliação, tendo em vista que, em muitos casos, essa prática se efetiva de modo autoritário, inconsciente, inconsistente também, tornando-se essencial levantar discussões entre os professores sobre essa temática e sua operacionalização. Nesse sentido é relevante que os professores compreendam o paradigma da complexidade na concepção de Morin, Almeida e Carvalho (2007), no contexto da complexidade da educação.

Portanto, no intuito de tecer reflexões e responder a essas questões, destacam-se aspectos fundamentais para serem analisados, discutidos neste espaço de estudo e levantamento de sugestões sobre como avaliar a aprendizagem do alunado diante desses novos cenários educativos em que se consideram a necessidade de inovação educacional e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (MORAN, 2006, 2015). Neste sentido, mediante a estruturação estabelecida, buscou-se desenvolver este texto para conduzir a mencionada reflexão no decorrer deste estudo.

O TRIPÉ – ENSINO/APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A educação contemporânea requer mudanças significativas na forma de se pensar e planejar a educação formal e especificamente a avaliação do ensino e aprendizagem do estudante. O atual contexto em que se insere esse estudante, em sua vida social, está envolto de inovação tecnológica, de grande facilidade de informação e comunicação entre os pares, por meio da internet e outras inovações tecnológicas, mas a escola pública ainda está voltada para um ensino predominantemente conservador quanto ao tripé – ensino / aprendizagem e avaliação.

Os novos contextos educacionais requerem inovações nas instituições educativas, aliadas ao surgimento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que vêm alterando de forma significativa a maneira como a sociedade estrutura/organiza os modos de produção, circulação e distribuição de bens e consumo. Nesses novos contextos, surgem novas ideias e serviços, modificando de forma específica a organização de tempo e espaço, integrando presencial e online.

Portanto, com a educação não poderia ser diferente, os processos de ensino e aprendizagem precisam atender aos contextos em que estão inseridos, com o surgimento de novos perfis discentes e docentes, em busca de uma educação que promova e oportunize a autonomia, “[...] as sociedades atuais estão sendo reorganizadas de maneira essencial por intermédio de processos tecno-espaciais” (SÁNCHEZ, 1997, p. 296), a inovação torna-se um tema presente em todas as discussões e de forma específica nas discussões no cenário da educação. Assim, segundo Graciela Messina (2001, p. 226), desde os anos de 1970, a inovação é uma referência “[...] obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente”.

No que concerne à perspectiva compreensiva dessa autora, “[...] Um ponto central é que, a partir dos anos oitenta, a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação”, nesse contexto, a inovação surge como proposta a ser adotada e implantada em seus diversos aspectos. Na década de noventa, “os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação [distinguindo] dois componentes [...]” essenciais para a inovação educacional, sendo estes: - “[...] a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas” (MESSINA, 2001, p. 226). Isso significa que a inovação requer mudança de paradigma,

consequentemente novas atitudes do professor quanto ao processo de ensino, que passa a ter como foco a aprendizagem efetiva do aluno.

Observa-se que “[...] atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere” (MESSINA, 2001, p. 226). Nesse sentido destaca-se a necessidade da reflexão na e sobre a prática pedagógica em busca de readaptá-la, ou seja, o professor precisa refletir de forma crítica sobre sua prática pedagógica e/ou educativa e se necessário readaptá-la, aplicá-la de acordo as necessidades e contextos da aula; visto que a prática educativa e/ou pedagógica tem caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição a mudanças espontâneas. A inovação é aberta, contextualizada, capaz de adotar múltiplas formas e significados, desde que não represente um fim em si mesma. Tem-se, desse modo, na inovação um meio para transformar os sistemas educacionais, tornando-os mais atrativos, criativos, em espaços de aprendizagem.

Portanto, o processo de inovação educacional é mais do que um acontecimento, requer interdisciplinaridade, planejamento conjunto, sistematização e acompanhamento do ensino e aprendizagem a que a inovação se propõe, extrapola o sentido e significado de uma simples mudança (FULLAN, 2000). É, na verdade, como afirma Paulo Freire (1986) ao dizer que os seres humanos são produtores, construtores e criadores de sua própria história. Nessa construção pessoal (construção de história própria, de identidade) e profissional (construção de sua formação inicial e contínua nas diferentes áreas de conhecimento), considera-se que professores e alunos são capazes de gerir esses processos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, na contemporaneidade, apresenta-se também de forma compartilhada, participativa, por meio de uma inter-relação que valoriza a subjetividade de cada um e o respeito mútuo para a construção conjunta das inovações educacionais, tendo em vista que o ser humano é, de essência, um ser criativo e interdependente.

Nesse contexto de criatividade e inovações, discute-se o ensino sob novos olhares. As discussões se envolvem com o ensino híbrido, também conhecido como *blended learning* (*b-learning*), ou aprendizagem mesclada, está presente tanto na educação online (a distância – termo ainda usado) como na educação presencial, tendo em vista que, cada vez mais, utilizam-se as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), integrando momentos online às aulas presenciais nos processos de formação de profissionais e na vida acadêmica e pessoal. Da mesma forma, pensa-se neste estudo sobre o acompanhamento desse processo – a avaliação. A convicção que se tem é que a avaliação precisa acompanhar a inovação. Não comporta o professor buscar a inovação e continuar com formas obsoletas de avaliação, com formatos avaliativos ultrapassados.

O termo *blended* pode significar também - articulação entre convergências midiáticas, educação e cidadania, aproximações aos processos formais de ensino e aprendizagem com os processos informais de educação aberta e em rede. Pode-se considerar que:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

O ensino híbrido, considerado como inovador, integra/inter-relaciona ensino e aprendizagem online com aulas presenciais, mesclando metodologias, ambientes, possibilitando maior flexibilidade para que o aluno busque desenvolver seu processo de aprendizagem de forma autônoma. Considera-se que a avaliação desse processo precisa adotar um acompanhamento contínuo, de forma que promova reflexões e autoavaliações pelos pares envolvidos (professor e aluno).

A concepção do ensino híbrido, que significa misturado, mesclado, *blended*, é aqui expressa pelas autoras deste estudo em consonância com as ideias de Moran e Bacich (2015, p. 1):

[...] A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Assim, considera-se a necessidade de um ensino híbrido que, além de mesclar ambientes, espaços, metodologias presencial e online (uso de tecnologias em sala de aula), viabiliza um ensino enquanto mediação, que integra diversas formas de construção no ensinar e no aprender, que busca diversificar a avaliação por meio de instrumentos que promovam o avaliar em seu sentido amplo – de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, professores e alunos desenvolvem seu jeito próprio, sem receitas prontas, mas compromissadamente planejado, utilizando as tecnologias para buscar a qualidade e efetividade desses processos, o que faz do professor um mediador pedagógico e do aluno um agente ativo de sua aprendizagem. Desse modo, a avaliação é compreendida de forma contínua, como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, que busca promover a inclusão do aluno alinhada à dimensão qualitativa no processo educativo, condição que se diferencia de simples classificação por meio de notas pontuais, aspecto que se discute e se apresenta, mais detalhadamente, na próxima seção.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA FORMATIVO-INCLUSIVA

A avaliação do ensino e aprendizagem, a exemplo de outras práticas humanas, para ter sentido deve ser compreendida e realizada associada a um corpo teórico que a fundamente. Neste sentido, é necessário que os professores de todas as áreas, desde o ensino fundamental ao ensino superior, tenham consciência dessa inter-relação teoria e prática e da necessidade de se apropriarem de conhecimentos para poder avaliar.

Segundo autores como Luckesi (2011, p. 272), por exemplo, “[...] tomar consciência das concepções de avaliação que orientam nossa prática pedagógica é, pois, condição indispensável para qualificar o ato de avaliar e a maneira como o compreendamos como parte do processo de ensino e aprendizagem”. Para o autor, essa tomada de consciência é possível desde que seja “[...] resultado de um trabalho coletivo e individual de reflexão teórica consistente sobre nossa ação docente”. Refere, a propósito desta questão, que historicamente se desenvolve a prática de exame por meio de provas e não se pratica o que, de fato, se considera ser a avaliação.

Portanto, tem-se buscado a reflexão sobre a necessidade de uma mudança paradigmática nas relações educativas e de forma específica na avaliação. Muda-se de uma visão conservadora baseada na linearidade, objetividade e passividade do aluno, com o foco no professor como detentor do conhecimento (paradigma tradicional), ou mesmo do aluno (paradigma escolanovista), ou voltado para a racionalidade técnica (paradigma tecnicista), para uma visão na compreensão da complexidade, na multirreferencialidade e suas dimensões, em que o ensino e a aprendizagem se fazem pelo entendimento de que o estudante é um ser ativo em seu processo de construção da aprendizagem e de sua história. Buscam-se os paradigmas emergentes na classificação de Behrens (1996, 2005, 2007), principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação em

que o ensino e a aprendizagem são vistos de forma contextualizada, problematizada, com base em reflexões críticas e em uma aprendizagem ativa e colaborativa (ensino por pesquisa, paradigma da complexidade).

Implica dizer, nesse sentido, que se está diante da compreensão de mudança de um paradigma tradicional, em que se tem uma visão linear e restrita de avaliação, para um paradigma da complexidade, em que a avaliação é considerada pelos pesquisadores nessa área como um processo de acompanhamento contínuo da aprendizagem, por meio da diversificação de instrumentos para a coleta de informação (instrumentos avaliativos) que possibilitam ao professor compreender o desenvolvimento dos estudantes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, portanto não somente no final desse processo, por meio da aplicação de um único instrumento – a prova.

Assim, considerando autores como Hoffmann (2001, p. 118-119), precisa-se reconhecer que no processo de avaliação faz-se necessário “[...] registrar todas as formas de expressão do aluno que permite acompanhar o seu processo de aprendizagem”; como Luckesi (2003, p. 297) que corrobora destacando que na realização de “[...] uma prática avaliativa, necessitamos de dados da realidade e, para obtê-los, necessitamos de instrumentos que ampliem nossa capacidade de observação da realidade”; a exemplo de Sant’Anna (2013, p. 64-65), ao apresentar que “[...] o critério de avaliação deve, necessariamente, ser um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico”. O fato é que, ainda, prevalece a comparação, a nota e muitas vezes esta vem como castigo, mas, segundo o autor “[...] Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim com o seu próprio progresso”.

Considera-se que avaliação é um processo constante, contínuo de acompanhamento do ensino e aprendizagem, apresenta-se como um meio para confirmar o progresso de desenvolvimento do aluno, sua aprendizagem significativa. Nesta discussão, citam-se Mesquita e

Coelho (2008, p. 171) ao afirmarem que diante dos paradigmas contemporâneos o processo de avaliação passa a ser compreendido sob novos olhares e maneiras de se concebê-lo, razão por que passam a atribuir à avaliação outras funções no referido processo, tais como: “[...] diagnóstica, contínua, formativa e/ou somativa. O importante é que não tenha caráter classificatório, mas, sobretudo, seja voltada a imprimir significados diante da vida e do mundo dos educandos”. Portanto, é comum diante de autores como Hoffmann (1995, 2001), Luckesi (2003, 2005, 2011), Depresbiteres (1989), entre outros, o reconhecimento da importância dos professores buscarem conhecimentos sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, mudando o paradigma conservador da prática de exames (prova), pela diversificação de instrumentos de produção de informação para a avaliação.

Logo, a discussão aqui levantada, bem como as afirmações de Villas Boas (2005, p. 3), demonstra que “[...] A avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores. Portanto esses argumentos justificam toda a ação de ensino, enquanto mediação da aprendizagem do aluno, e esse processo requer conhecer o aluno em seus contextos sociais e educativos. Assim, é relevante refletir sobre as ideias de Cunha (2015) quando afirma que a aquisição de habilidades sociais e de autonomia são consideradas importantes capacidades acadêmicas. Essas habilidades são construídas pelo aluno em todos os contextos sociais e não só na instituição educativa, portanto, na educação formal e informal.

A educação formal e, de modo específico, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, objeto deste estudo, como práticas sociais, requerem que o professor promova condições educativas em um ambiente expressamente preparado, a partir de um currículo funcional, flexível e prático, que contemple a educação integral, o que inclui atividades em função da sua utilidade na e para a vida social. Nesse sentido, cabe ao professor buscar atender a formas diferenciadas de aprendizagem do aluno, portanto necessita de diversificação de instrumentos avaliativos.

CONCLUSÃO

A avaliação enquanto processo de acompanhamento/investigação do ensino e aprendizagem, com foco na aprendizagem significativa e autônoma do estudante, precisa estar inserida no contexto das inovações educacionais. A inovação na educação necessita ter por finalidade a aprendizagem efetiva dos pares envolvidos, num constante aprender a aprender significativamente por meio da práxis pedagógica.

A tecnologia por si só não promove a aprendizagem, é necessária a mediação pedagógica do professor, que nesse processo se faz por meio de uma avaliação contínua em suas funções diagnóstica, inclusiva e formativa. Requer mudança de paradigmas - de uma visão pontual de prova como principal e muitas vezes único instrumento para mensurar a aprendizagem do estudante, como se fosse possível medir o processo de apreensão e construção do conhecimento - para uma visão que percebe e compreende a complexidade. Que busca um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem em suas características fundamentais, compreendendo e envolvendo a produção do conhecimento de forma autônoma, colaborativa e criativa.

O contexto atual requer reconhecer o perfil dos estudantes enquanto nativos digitais e a necessidade de o professor se inserir nesse processo utilizando as TDICs em suas aulas, permitindo a criatividade dos estudantes e sua capacidade de produzir e ir além daquilo tratado entre as paredes de uma sala de aula. Requer que o professor (mediador pedagógico) busque informações sobre a aprendizagem dos alunos, para trabalhar de forma individual e coletiva. Requer também a diversificação de atividades para a coleta de informação da aprendizagem do aluno e a autoavaliação docente e discente. É relevante que se busque a integração de uma visão da aprendizagem compartilhada, em que os professores possam refletir e planejar juntos para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, de trabalhos e

discussões em grupo considerando o **tripé – ensino/aprendizagem e avaliação no contexto da inovação educacional.**

Revelando-se relevante, também, questionar a esse respeito - que ensino e aprendizagem se propõem aos estudantes? Pode-se responder a partir das experiências das autoras, considerando-se que muito ainda precisa ser colocado em prática e sair da seara do discurso. Posto que, ainda se tem (pratica-se, vivencia-se) um ensino que busca classificar, excluir o aluno por meio de instrumentos pontuais, notadamente pela institucionalização da prática do exame. Mas, também se reconhece que existem muitas práticas educativas/pedagógicas inovadoras, que propõem a avaliação do processo por meio da mediação pedagógica, com foco na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, mas que, entretanto, ainda são desenvolvidas de forma individualizada, isolada.

E, então, como saber se o aluno está aprendendo de forma significativa? Essa questão, no interior de sua natureza complexa, orienta que é necessário, dentre outros aspectos, produzir espaços de autonomia do estudante no processo de sua aprendizagem, que necessita ser acompanhada de forma individual e coletiva, por meio da diversificação do que os autores denominam de instrumentos avaliativos. Por meio de atividades diversas que promovam a criatividade do estudante e reflexões críticas na produção do conhecimento, envolvendo processos inovadores com o uso de TDCs, mediatizadas pelos professores. O como avaliar o aluno nesse processo requer mudança de paradigma e o reconhecimento da complexidade própria do ensino por meio da pesquisa e da aprendizagem autônoma. Demanda, nesse sentido, reconhecer a capacidade criativa, inovadora e produtiva do estudante, valorizar suas hipóteses/"erros" e conduzir essas possíveis soluções de forma que possam ser comprovadas a partir de investigação realizada pelo aluno, reconhecendo sua capacidade de, progressivamente, aprender esse assunto, aprender sempre mais...

Requer, por conseguinte, compreender que avaliação não é algo pontual, não se trata de mensurar situações pontuais. Avaliar

configura uma prática social de acompanhamento investigativo do processo de ensino e aprendizagem, para a promoção, inclusão e formação do aluno no e para o contexto educativo e social. Então, o que avaliar? Não se avalia o aluno, mas o processo de ensino e aprendizagem, com foco na aprendizagem significativa, autônoma e reflexiva crítica na produção de sua formação. E, avaliar para quê? Avaliar para incluir o estudante enquanto cidadão autônomo capaz de construir sua própria história e contribuir/participar de forma efetiva de uma sociedade mais justa, voltada para o bem comum. Consigna-se, desse modo, que o tripé – ensino/aprendizagem/avaliação, no contexto da inovação, constitui um conjunto de ações interdependentes, que tem por finalidade a construção do ser...da hominização e humanização do homem enquanto ser (homem e/ou mulher).

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/848/84806303/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/wp->

content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf> Acesso em: 28 fev. 2018.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DEPRESBITERES, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: Epu, 1989.

FREIRE, P. **Hacia una pedagogía de la pregunta.** Buenos Aires: Aurora, 1986.

FULLAN, M. **El cambio educativo: guía de planeación para maestros.** México: Trilhas, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, M. de F. M.; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MORAN, J; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-65.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. A. (Org.). **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁNCHEZ, J. E. Metropolização e modernidade. In: SANTOS, M. et al. (Org.). **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1997. p. 293-302.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VILLAS BOAS, B. M. de F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005.

CAPÍTULO X
(RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO
CURSO DE ENFERMAGEM DO *CAMPUS* AMILCAR
FERREIRA SOBRAL-UFPI

Angelina Monteiro Furtado
Angelo Brito Rodrigues
Izabel Cristina Falcão Juvenal Barbosa
Jardeliny Corrêa da Penha
José Wicto Pereira Borges
Maria Augusta Rocha Bezerra

INTRODUÇÃO

A necessidade de mudar o complexo ato de saber-ser-pedagógico. Desta premissa, infere-se que conhecer ou construir conhecimento exigirá coragem e comprometimento daqueles que se propuserem a fazê-lo, pois a complexidade deste ato reside na exigência do saber-fazer resultado que deverá vir da auto-reflexão crítica sobre a prática educativa.

O respeito e reconhecimento ao saber-pensar coletivo, levou o Curso de Bacharelado em Enfermagem do Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como diria Morin (2005) a uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade; e de saber que as determinações- cerebral, cultural, social e histórica - que se impõem a todo pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento.

Esta viagem demarcada pela necessidade de mudança de paradigma e reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do CAFS-UFPI emergiu do desejo de melhoria do ensino,

em busca da formação em enfermagem com excelência, que partiu dos próprios docentes e discentes do Curso, tendo início em conversas informais em 2011.

À época, apesar de o Curso conter uma carga horária de 4.200 horas, suficiente para uma boa formação em enfermagem, sentiu-se a necessidade de uma re(construção) curricular que contemplasse sua vinculação a uma filosofia que conduzisse a demarcação de um campo epistemológico capaz de ser traduzido por uma teoria de fundo e trabalhado por métodos e técnicas de ensino coerentes com a proposta do grupo.

Voltando para uma breve apresentação, o Curso de Enfermagem do CAFS iniciou suas atividades em março de 2009, faz parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e está inserido no interior do Estado do Piauí, na cidade de Floriano, vinculado ao *Campus* Amilcar Ferreira Sobral da UFPI. Possui um corpo de 26 professores, dos quais 21 são efetivos. A característica interiorana e a abertura de concursos nas diversas universidades federais que ocorreu no período de 2011 a 2017 dificultou a consolidação de um corpo docente que pudesse empenhar-se na consolidação do Curso. Mesmo jovem, o Curso já passou por quatro modificações curriculares, sendo as três primeiras com poucas modificações e a quarta com uma modificação abrangente do currículo.

O quarto PPC do Curso de Enfermagem do CAFS-UFPI é produto de um trabalho longo, intenso e articulado, construído pelos docentes, técnicos especialistas de laboratório e estudantes, com a colaboração de profissionais das instituições parceiras com o Curso, demarcando uma construção coletiva alavancada pela premissa de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996) e coerentes com as atuais políticas e diretrizes interministeriais da Saúde e Educação para uma formação pautada na integração ensino-serviço-comunidade.

O trabalho de pensar a (re)construção do PPC do Curso de enfermagem do CAFS iniciou em 2013, com sua implantação no

primeiro semestre de 2018. A nova proposta curricular traz uma racionalidade em relação à sua organização e às orientações pedagógicas abrindo novos horizontes de trabalho para os sujeitos envolvidos com o Curso.

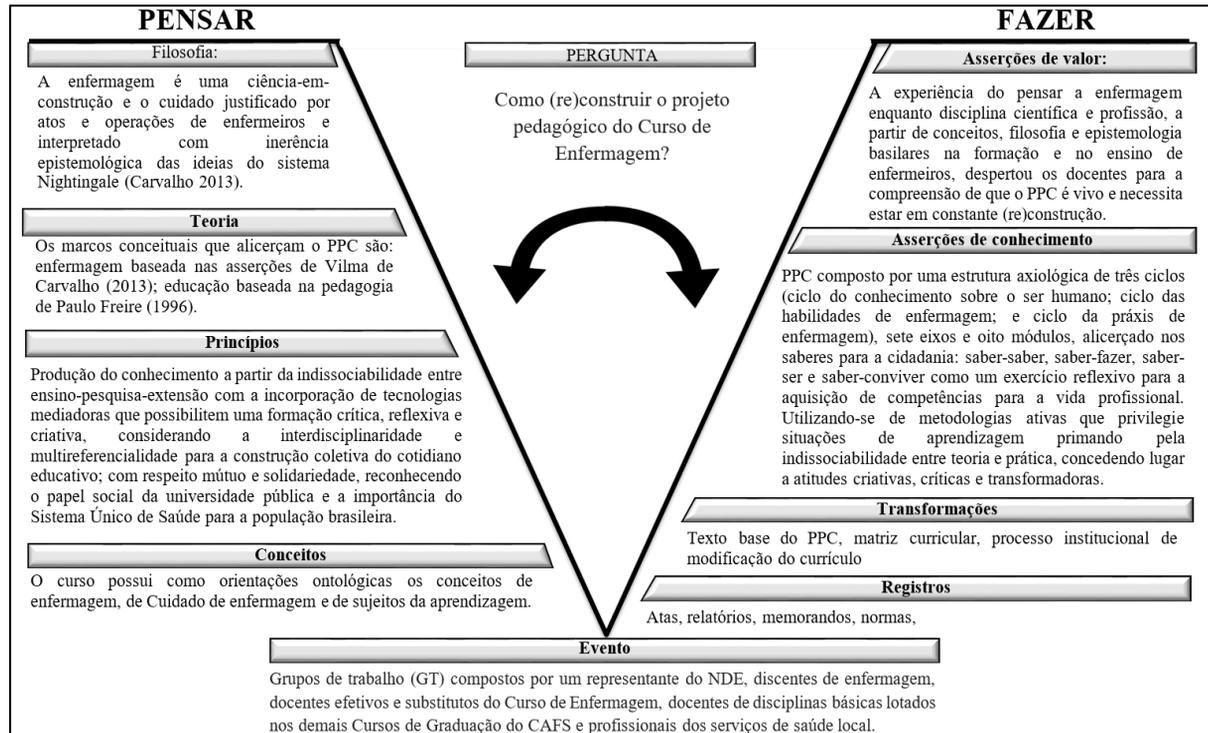
Diante disso, este capítulo tem por objetivo apresentar o caminho percorrido na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem do CAFS-UFPI. Para alcançar este objetivo realizamos uma análise do PPC a partir do Vê de Gowin, partindo do princípio que existe uma estrutura do conhecimento que foi demarcada no caminho de sua construção e que pode ser apresentada. O texto está organizado em quatro partes: Uma estrutura para pensar o currículo, que traz, a partir do Vê de Gowin, o arcabouço filosófico-epistêmico e os conceitos centrais que balizam o trabalho da formação em enfermagem pretendido pelo Curso; uma estrutura para (re)construção, que apresenta o modo como o currículo foi (re)construído; o novo currículo, e os percalços na sua implementação.

UMA ESTRUTURA PARA PENSAR O CURRÍCULO

O Vê de Gowin ou Vê Epistemológico é um método heurístico capaz de indicar e relacionar os elementos de uma estrutura de conhecimento, sob o ponto de vista construtivista do pensamento. Sua forma em Vê foi pensada pelo Professor Dr. D. Bob Gowin como ferramenta polivalente, em que o seu vértice aponta para o evento, segmento do universo que desencadeia a interação de todos os elementos do Vê, o seu lado esquerdo representa o domínio conceitual e teórico que envolve a estrutura conceitual de pensamento, e o lado direito representado pelo domínio metodológico do fazer. No centro do Vê, encontra-se a questão-foco que irá desencadear o processo de construção da nova aprendizagem. Cada um destes elementos interage com todos os outros, possuindo a função de tornar as partes desse conhecimento explícita e clara ao responder a questão-foco (NOVAK, 2000; MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

A figura 1 apresenta a aplicação o Vê de Gowin ao PPC de enfermagem.

Figura 1: Vê de Gowin aplicado ao PPC de enfermagem. Floriano(PI), 2018.



Diante do panorama de desejos dos integrantes do Curso de Enfermagem, um desafio se colocou no caminho da (re)construção do novo currículo: a construção de uma estrutura axiomática orientadora do currículo. As incongruências existentes no PPC que nos pôs a questionamentos e problematizações induziram para a realização de uma necessária mudança de paradigma no que tange às bases filosóficas, epistemológicas, teóricas e metodológicas, orientadoras de um novo modelo conceitual pedagógico na busca de atender as novas exigências não só desta comunidade, como também de seus órgãos reguladores.

O desafio de encontrar um axioma teórico que viesse ao encontro dos nossos desejos passou a fazer parte do cotidiano do coletivo de sujeitos envolvidos na modificação curricular. Encontrar o arcabouço que alicerçasse as ideias do novo currículo nos conduziu a leituras sobre epistemologia da enfermagem a partir de Vilma de Carvalho e pedagogia da autonomia de Paulo Freire, levando-nos ao delineamento dos conceitos de enfermagem basilares do currículo (Figura 1).

Partindo-se das ideias de Vilma de Carvalho ancoramos o PPC na filosofia que pensa a enfermagem como uma ciência-em-construção, cujo objeto central é o cuidado de enfermagem que manifesta-se no limiar entre teoria e ação/prática. Ancorada nas ideias do sistema nithingaleano de ensino que inaugurou a enfermagem moderna, Carvalho (2013) identifica que a filosofia da enfermagem sustenta-se pelos princípios de higiene, fundamentos ambientais, assistência sanitária e vigilância de enfermagem às pessoas, famílias e coletividades, que ao ser transposto para o Brasil congregou a filosofia de como cuidar e ajudar às pessoas com a saúde em estado de desequilíbrio.

Desta visão compreende-se a enfermagem no currículo como uma disciplina de aprender e ensinar o cuidado de enfermagem, coerente com o sentido estético e o valor de utilidade social de uma pragmática assistencial, organizada como ordem de trabalho científico

e ditames da razão, habilitando os enfermeiros em competências do pensar-saber na prevenção das enfermidades, na recuperação da saúde e na manutenção da vida (CARVALHO, 2013).

Tal contexto conduziu-nos para a demarcação de um marco conceitual de enfermagem que permearia a estrutura do currículo de graduação:

o/a enfermeiro/a atua como fulcro de um processo do qual emerge a prática total da enfermagem entendida como a ciência e a arte de ajudar a indivíduos, grupos e comunidades, em situações nas quais não sejam capacitados a prover o auto-cuidado para alcançar seu nível ótimo de saúde (CARVALHO, 2013, p.444).

Este marco, apresenta o rol de elementos essenciais à formação de enfermeiros que devem permear as práticas de ensinar e aprender, facilitando o desenvolvimento de habilidades e competências condizentes com a formação de um perfil profissional idealizado no currículo.

Nestes termos, foi necessária uma aproximação com ideias libertadoras que permitissem uma formação em enfermagem coerente com uma visão de mundo crítica e socialmente orientada. Encontramos nas ideias de Paulo Freire arcabouço teórico para dar ação ao conhecimento de enfermagem no espaço dialógico entre educando e educador, ambos como sujeitos da aprendizagem. Ações de aprendizagens em que os sujeitos se convençam de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção (FREIRE, 1996).

Entre tantos saberes e o produto destes, deve ser perene a curiosidade epistemológica para a análise do saber-fazer do sujeito da aprendizagem, entendendo estes, como educandos e educadores, que juntos irão se solidarizar na (re)construção. O saber-ser-pedagógico traduz a ideia de inacabamento na medida em que a pedagogia freiriana aponta a necessidade de análise de saberes fundamentais àquela prática em favor da autonomia dos educandos, rompendo com a transmissão de

conhecimentos e impulsionando a sua construção por educandos e educadores.

Tal posicionamento está em sintonia com a filosofia de enfermagem como uma ciência em construção onde a fonte epistemológica está na inquietude da zona de intercessão entre teoria e prática, momento em que o cuidado de enfermagem se torna ação. Assim, os sujeitos da aprendizagem só existem quando ocupam as suas posições sociais no processo formativo, gerando a práxis a partir do diálogo traçado e trançado entre educandos e educadores com vistas à construção do conhecimento.

Entende-se que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996). É um outro local, um outro lugar de ocupação do processo de ensino que traz movimento e desafio aos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento onde rompe-se com a visão tradicional de sujeito-objeto, para uma visão humana de sujeito-sujeito voltados para o objeto do conhecimento.

Nessa conjuntura teórica demarcamos a ideia freireana presente no PPC do Curso de enfermagem onde educandos e educadores, reconhecem que são seres condicionados, mas não determinados:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, p.53).

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, p.76-77).

A construção do processo educativo em saúde requer a participação ativa dos sujeitos na leitura e reflexão crítica de sua realidade, das estruturas socioeconômicas como constituintes de acessos na busca por condições humanas dignas, como sujeito histórico e social, possuidor em sua dimensão holística de interfaces integradas e permeadas pelo processo autônomo das descobertas e inquietações frente ao modo de viver em sociedade, exercendo sua cidadania (MACHADO et al., 2007; MELO; DANTAS, 2012).

A percepção Freiriana propicia fortalecer a educação para a conscientização, libertação e transformação, por meio de uma relação lado a lado entre os sujeitos envolvidos nesse processo, onde o diálogo é a mola propulsora para a construção de uma transformação mútua, através de uma partilha de conhecimentos distintos (FREIRE, 2001).

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p.24-25).

Demarcando a historicidade que funda o homem e reconhecendo os conhecimentos de enfermagem e de educação como resultado da consciência dos sujeitos de uma época, o entrelaçamento da ciência de enfermagem com a ciência da educação presentes no PPC constituiu uma sólida estrutura que repousa o currículo. Uma estrutura que é viva e está em constante vir-a-ser e re-construção.

Desse arcabouço teórico-filosófico emergiu uma estrutura de conhecimento balizado pelos os seguintes princípios do currículo (PIAUI, 2016, p.25):

I. O ensino compreendido como o espaço da produção do saber indissociável entre ensino-pesquisa-extensão como processo de formação para que se possam compreender fenômenos, relações e movimentos de diferentes realidades e, se necessário, transformar estas realidades.

II. Interdisciplinaridade e multireferencialidade como possibilidades da análise dos objetos de estudo sob diversos olhares, que contemplem a linguagem, a cultura, gênero e as formas emergentes de conhecimentos possibilitando uma formação praxiológica no estudante durante seu processo de ensino-aprendizagem.

III. A incorporação de experiências educativas que oportunizam reflexões e aprendizagens coletivas acerca da convivência em grupo, da construção coletiva de regras, reflexão de valores e atitudes no cotidiano da sala de aula, como respeito mútuo, solidariedade, cooperação, respeito às diferenças contribuirão na formação do cidadão com consciência e ética.

IV. Formação a partir da incorporação de tecnologias mediadas por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e tecnologias midiáticas.

V. Incorporação de processos avaliativos que ultrapassem a concepção quantitativa e classificatória de avaliação, proporcionando uma avaliação formativa.

VI. Relação entre teoria e prática permitindo o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de maneira crítica, reflexiva e criativa.

VII. Flexibilização curricular a partir incorporação da utilização da modalidade do ensino à distância, de experiências extracurriculares creditadas na formação, flexibilização das ações didático-pedagógicas e programa de mobilidade ou intercâmbio estudantil.

VIII. Formação consciente com a manutenção do Sistema Único de Saúde com todos os seus princípios norteadores em defesa de uma saúde pública brasileira de qualidade, igualitária e gratuita.

IX. O reconhecimento do papel social da universidade pública.

Estes princípios guardam em si o movimento para a responsabilidade social e estão vinculados à uma educação emancipatória. Nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, p.26).

A partir deste arcabouço o PPC demarca três conceitos fundamentais que o estruturaram: enfermagem, cuidado de enfermagem e sujeitos da aprendizagem. Desta visão, colocamos o conceito *sujeitos da aprendizagem* como central na formação de enfermeiros, a partir do qual o movimento da (re)construção curricular tomou forma.

Para Vilma de Carvalho (2013) os sujeitos da aprendizagem são seres humanos que se preparam, antes de tudo, para a formação da consciência crítica face à prestação do cuidado de enfermagem aos sujeitos (também seres humanos). Destarte, os sujeitos da aprendizagem (docentes e discentes) enfrentaram o novo na (re)construção curricular e necessitaram sair do terreno teórico para o concreto construindo as diretrizes do PPC que dariam forma/ação ao que foi construído no campo das ideias.

UMA ESTRUTURA PARA A (RE)CONSTRUÇÃO

Mudanças sempre geram impactos na realidade dos sujeitos envolvidos (mesmo entre aqueles que não pediram e/ou quiseram tais modificações). Por esse motivo, mudar não é uma tarefa fácil, em especial quando, no contexto do processo ensino aprendizagem, exige-se, para tal, uma ruptura dos modelos de ensino propostos que são calcados no cartesianismo, ou seja, na fragmentação do conhecimento (SANTOS et al., 2017). Assim sendo, uma (re)construção de uma estrutura curricular, que impacta não apenas na formação discente, mas também no fazer dos docentes envolvidos, necessitaria, *a priori*, de uma reflexão sobre a prática profissional.

Balizando-se no fato de que para superar os desafios de uma reformulação curricular e implementar inovações na formação do enfermeiro é necessário diminuir as resistências às mudanças, propor reflexões sobre a docência, buscar estratégias que levem à diminuição do distanciamento dos serviços de saúde, com o reforço à clássica dicotomia entre o pensar e o fazer, além do autoritarismo, fragmentação e tecnicismo, presentes em boa parte da prática dos docentes (SILVEIRA; PAIVA, 2011). Muitas discussões em Assembleias Departamentais, reuniões do Colegiado do Curso e, em especial, do Núcleo Docente Estruturante (NDE) precederam o momento em que o grupo docente decidiu pela realização da (re)construção curricular.

Percebendo a grandeza do trabalho e primando pela participação do coletivo o grupo passou a discutir como realizariam esse trabalho. O NDE propôs a constituição de Grupos de Trabalho (GT) que, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho em equipe pudesse construir um currículo inovador, aplicável e capaz de atingir o objetivo de formar o(a) profissional enfermeiro(a) generalista com capacidade crítica, reflexiva e criativa, para atuar na prevenção de enfermidades, promoção, recuperação e reabilitação da saúde, com autonomia e qualificação científica, técnica, política, humanística, ética e social, para o exercício das competências do cuidar/intervir/assistir/atuar de forma humanizada e integral.

Os GT's deveriam ser compostos por um representante do NDE, que deveria conduzir todo o processo de discussão, discentes de enfermagem, docentes efetivos, substitutos e colaboradores, docentes de disciplinas do ciclo básico e que são lotados nos demais Cursos de Graduação do CAFS.

Em setembro de 2013 foram constituídos oito GT e nomeados seus respectivos coordenadores, aprovados em reunião do NDE, a saber: GT Fundamentos do Currículo; GT Ementários das Disciplinas; GT Atividades Complementares; GT Matriz Curricular; GT Normas dos Laboratórios de Enfermagem; GT Metodologia de Simulação Básica e Avançada; GT Regulamento de Estágios Obrigatórios e Não

Obrigatórios e o GT Normas e Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Os membros integrantes de cada GT realizaram reuniões a fim de discutir cada elemento que iria compor o novo currículo. Nesses encontros foram analisados dispositivos legais e normativos do MEC e UFPI, bem como artigos científicos que direcionassem reflexões e tomadas de decisão que contemplassem as solicitações realizadas pela Comissão Avaliativa do Ministério da Educação, tais como: inclusão do tópico preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), da Lei n.10639/2003 e do Parecer CNE/CP n.01 de 17 de junho de 2004 sobre a Educação das Relações Étnico Raciais nas disciplinas CAF0146 Enfermagem em Saúde do Adulto e CAF0153 Enfermagem em Saúde da Mulher, na matriz curricular do currículo aprovado pela Resolução n. 24/11. No entanto, a força motriz foi composta pelas demandas e necessidades identificadas por docentes e discentes com vistas à uma adequação às transformações ocorridas na enfermagem nas últimas décadas na América Latina e sobretudo no Brasil.

Os trabalhos conduzidos nos GT's motivaram a realização da I Oficina Pedagógica do Curso de Enfermagem de 28 de outubro a 01 de novembro de 2013, realizada no auditório do *Campus* com participação de docentes, discentes e colaboradores do Curso. Durante estes cinco dias de discussões e debates, cada GT apresentou sugestões e/ou recomendações aos participantes.

Neste momento rico de troca coletiva pôde-se discutir todas as ideias que estavam envoltas no processo de (re)construção curricular. Inicialmente, houve uma explanação sobre a matriz curricular vigente à época e traçou-se uma comparação com as matrizes curriculares dos demais cursos de graduação em enfermagem da UFPI, bem como de outras universidades do nordeste e Brasil. Discutiui-se e optou-se por manter uma congruência entre a matriz curricular da Enfermagem CAFS com as demais matrizes curriculares de Enfermagem da UFPI. Essa decisão oportuniza aos discentes o aproveitamento das disciplinas

em caso de transferência entre os *campi*, ademais a não alteração na carga horária total do Curso, que é de 4.200 horas.

As discussões seguiram-se em 2014, as reuniões do NDE eram praticamente semanais, chegando a mais de uma reunião por semana. Nas oportunidades, as mudanças eram discutidas, apreciadas, posteriormente aprovadas pelo NDE, por fim descritas minuciosamente em ata.

Merece ser destacado que o processo de reorientação curricular ocorreu concomitante à estruturação dos laboratórios que compõem a estrutura física e pedagógica do Curso de Enfermagem. Ao todo, o Curso passou contar com cinco laboratórios, sendo quatro de simulação clínica, envolvendo desde simulações na Atenção Primária à Saúde até em ambientes de terapia intensiva. O outro ocupa-se em ser um espaço de simulação Realística de Alta Fidelidade, que colocou o curso em outro patamar de ensino, direcionando novos caminhos para a prática do ensino de enfermagem na IES e que tencionou positivamente os corpos docente e discente a buscar novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que pudessem ir ao encontro às tecnologias dispostas. Nesse sentido, é possível afirmar que tais mudanças nas estruturas físicas e materiais contribuíram de forma consistente para impulsionar a construção de um currículo que contemplasse as inovações metodológicas que os novos laboratórios poderiam proporcionar (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Posteriormente, as propostas de reformulação construídas por cada grupo de trabalho eram apresentadas pelo seu representante (membro do NDE) ao quórum dessa instância que avaliava, indagava e, em seguida, deliberava sobre sua aprovação. Nesse processo, inúmeras reuniões foram realizadas, nas quais discussões e refutações foram essenciais para (re)construção de um currículo antes de tudo pautado em uma proposta mais horizontal e democrática, cujo produto - o próprio projeto pedagógico reformulado, emergiu da participação direta de todos os envolvidos (TRENCHÉ; BARZAGHI; PUPO, 2008).

Seguindo esse direcionamento, os membros do NDE, após as deliberações realizadas em suas reuniões, apresentavam as propostas de mudança à Assembleia Departamental, a qual também era permitido realizar questionamentos e sugerir alterações. Vale ressaltar que aos discentes também era auferida esta possibilidade, através de seu representante que compunha/compõe a referida assembleia, e em reuniões realizadas conjuntamente, em especial nas semanas pedagógicas do curso.

O NOVO CURRÍCULO

O produto dos diversos espaços de discussão, construção e proposição do novo currículo culminou num currículo alicerçado nos saberes para a cidadania: saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver como um exercício reflexivo para a aquisição de competências para a vida profissional. Tais competências são elaboradas e sustentadas pelo processo reflexivo da articulação entre teoria e prática, sendo estas compreendidas como um *continuum*, como um processo que se constrói e reconstrói ao longo do curso, à medida que os semestres vão avançando e os acadêmicos vão sendo paulatinamente expostos às situações cotidianas da profissão com fundamentação teórica e cultural que delinearão suas identidades profissionais.

As competências a serem desenvolvidas são: habilidades cognitivas, operativas e atitudinais com viés humanitário. Para o desenvolvimento destas competências, o currículo está organizado em três ciclos, cada ciclo alicerçado em eixos norteadores que serão trabalhados a partir de módulos, os quais ganham forma com as disciplinas.

Um ciclo designa um espaço de tempo durante o qual ocorrerá a construção do conhecimento de/em enfermagem na interação entre alunos, professores e sujeitos de cuidado. Ressalta-se que a passagem de um ciclo para o outro ocorre de maneira gradativa, havendo zonas de transição nos semestres. Nessas zonas de transição, os alunos estarão

inseridos em dois ciclos ao mesmo tempo, à medida que ele encerra um ciclo, outro já se inicia de forma gradativa elevando o nível do processo de ensino-aprendizagem harmonicamente. Essas transições podem ser observadas no Organograma 01.

Os eixos do currículo, por sua vez, designam as linhas norteadoras de cada ciclo, sendo o espaço em torno do qual haverá a construção do conhecimento. Por conseguinte, os módulos representam a decomposição dos eixos em partes passíveis de serem trabalhadas nas disciplinas.

O primeiro ciclo que trata sobre o Conhecimento Sobre o Ser Humano, compreende a aquisição de conhecimentos nos primeiros quatro semestres de curso. Esse ciclo guarda traços da epistemologia de Maturana e Varela a partir da compreensão do ser que produz o conhecimento, ressaltando desde a dinâmica interna do ser vivo, enquanto unidade (autopoietica), até a importância de sua interação com o mundo em que vive (ANDRADE, 2012).

Esse ciclo engloba dois eixos norteadores: Percepção da complexidade do ser humano e Introdução de habilidades para o desenvolvimento do senso crítico. Nos eixos temos os módulos sobre a complexidade biológica do ser humano, a complexidade psicossocial e ferramentas para o conhecer.

O próximo ciclo, referente a Habilidades de Enfermagem, compreende a aquisição de conhecimentos específicos, da base profissional, durante o terceiro e quarto ano do curso. Esse ciclo guarda traços da epistemologia da Vilma de Carvalho (2013) que impulsiona a construção do conhecimento de enfermagem pela valorização do saber próprio da disciplina. Um saber complexo que envolve a ciência e a arte, construído a partir da prática do cuidado de enfermagem (saber-fazer) culminando com o exercício do pensamento crítico em movimentos de abstração (saber-saber e saber-ser) capazes de impulsionar nos estudantes o espírito crítico do aprender-a-tornar-se.

Esse ciclo abarca dois eixos norteadores, o primeiro, instrumentalização nos princípios e habilidades fundamentais de

enfermagem, envolve o aprendizado dos instrumentos básicos do cuidar em enfermagem em busca da consolidação dos princípios e habilidades fundamentais de enfermagem no alunado. O segundo eixo, desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e emotivas para o cuidado, envolve o desenvolvimento e treinamento prático de habilidades, cognitivas, emotivas e técnicas para o cuidado de enfermagem nos diversos níveis de complexidade tecnológica do processo de produção do cuidado.

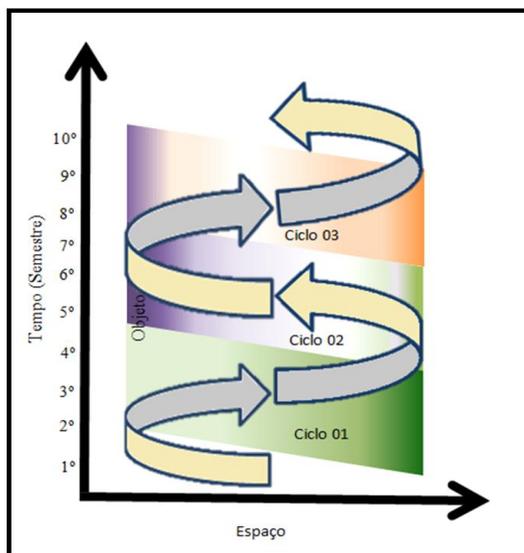
O último ciclo refere-se ao ciclo da *Práxis* de Enfermagem, desenvolvido no último ano do curso. Compreende o protagonismo do acadêmico de enfermagem, ao mesmo tempo que um profissional do amanhã, consolidando sua prática enquanto enfermeiro assistencial e pesquisador. Trata-se de um momento de amadurecimento para o mundo do trabalho, no qual as habilidades adquiridas serão treinadas e melhoradas e novas habilidades serão descobertas e pensadas pelo futuro enfermeiro. Para Vilma de Carvalho (2013), a aprendizagem aliada às experiências da vida é uma aprendizagem edificante no plano de estudos, da participação assistencial e dos projetos científicos. Este ciclo será desenvolvido em dois eixos, o primeiro, *práxis* de enfermagem e o segundo, desenvolvendo a produção científica do conhecimento.

Considera-se que o terceiro ciclo permitirá ao aluno o desenvolvimento prático de cuidados de enfermagem e o exercício do pensamento crítico a partir da retomada dos conhecimentos adquiridos nos dois ciclos anteriores. Esse movimento do pensamento impulsionará o amadurecimento profissional e a consolidação de uma formação generalista.

Epistemologicamente, diante da organização da matriz curricular, o movimento de apreensão do conhecimento pelo acadêmico de enfermagem do CAFS é norteado pelo pressuposto de Valadares (2006) no qual o enfermeiro apreende conhecimento novo, em um movimento rumo ao infinito, vivendo o processo de formação, a partir da experiência do enfrentamento na própria realidade vivenciada.

Esquemáticamente, o currículo do Curso Bacharelado em Enfermagem do CAFS pode ser visualizado na figura 02.

FIGURA 02: Representação do processo de apreensão do conhecimento na Matriz Curricular do Curso de Enfermagem do CAFS – UFPI, Florianópolis, 2014.



O movimento de aquisição do conhecimento é direcionado para o vir-a-ser-enfermeiro no Curso de Enfermagem do CAFS, e é representado pela figura 02. Os elementos principais que compõem essa representação são: o sujeito da aprendizagem (cognoscente) no espaço, no tempo e o objeto. O espaço significa o local onde o sujeito está inserido. O tempo, nesse caso específico, a duração do curso em semestres. E o objeto toma o significado da própria enfermagem, representado pelos três ciclos que estruturam o curso como o objeto cognoscível (as cores dos ciclos representam os conteúdos e sua organização em módulos que vão sendo continuados à medida que um ciclo é encerrado e outro é iniciado). O vetor resultante desses elementos é o próprio conhecimento. O conhecimento de enfermagem é construído e consolidado ao longo do curso, fruto do espírito humano.

A representação diagramática do conhecimento se faz pela helicoidal aberta rumo ao infinito como proposto por Valadares (2006), a qual afirma que o processo de formação se dá através de movimento, em que não se pode conhecer tudo. A visão de algo ou de alguma coisa dependerá do conhecimento apreendido a respeito e, mesmo assim, será apenas uma possibilidade de explicação sobre a realidade, que jamais terá um caráter absoluto e definitivo.

Para Valadares (2006, p.200-01),

Estar com o espírito aberto ao processo de formação poderá permitir o movimento de subida da helicoidal, possibilitando a vivência em termos de amadurecimento pessoal e profissional, no que se refere à abrangência de como as coisas são interpretadas e percebidas. Do mesmo modo, manter-se continuamente em estado de perplexidade, reativo à apreensão de conhecimento, com valorização de limitações, pode significar uma paralisação, quando da reflexão a partir do movimento representado pela helicoidal.

Em suma, entende-se que a formação do Enfermeiro no Curso de Enfermagem do CAFS se processa como algo dinâmico e progressivo, ao longo de cinco anos, como um movimento que integra vivências cotidianas, imbricadas pela complexidade do ser humano, da enfermagem e do cuidado de enfermagem, que congregam componentes relacionais, teóricos, técnicos, estéticos e operativos, compreendendo a enfermagem enquanto ciência e arte que ultrapassa esses elementos demandando sempre do enfermeiro novos posicionamentos, construções e desconstruções.

A complexidade conceitual e estrutural do novo currículo trouxe alguns percalços para sua operacionalização. O primeiro versa sobre a necessidade de compreensão e de produção de sentido e significado do novo currículo para todos os atores envolvidos no processo de materialização do mesmo, os docentes e discentes precisam

se apropriar no referencial epistemológico, dos conceitos e estratégias que compõem a proposta.

O exercício de compreender para além da racionalidade hegemônica de estrutura curricular tradicional, ou seja, de pensar ademais de uma matriz de disciplinas, geralmente organizadas como uma colcha de retalhos, é uma prática extremamente complexa, promotora de deslocamentos teórico-prático dos docentes e diretamente relacionado com os processos de formação didática.

Nesse sentido, as disciplinas devem ser pensadas, planejadas e executadas tendo em vista as interrelações e intrarrelações inerentes ao processo de formar numa perspectiva dialética e construtivista. Os conteúdos passaram devem ser encarados como uma ferramenta de problematizadora da realidade social e dos cenários de práticas dos estudantes. O deslocamento da centralidade de construção de conteúdos essenciais de uma disciplina do professor para as necessidades de aprendizagem coerentes com os processos de vida e trabalho dos estudantes é algo permanentemente desafiador para o processo de trabalho dos docentes e também discentes.

O segundo percalço, desdobramento do primeiro, é a questão da incipiência de metodologias ativas na formação e prática dos docentes do curso. Os processos didáticos utilizados até então eram os tradicionais métodos de ensino, centrado no professor e não coerentes com a formação por competências, habilidades e atitudes dos estudantes.

Nesta perspectiva crítica, a prática de educação, necessita selecionar metodologias que possam conduzir para a eclosão da reflexão de si para com outros e sua realidade, pois se configura como tecnologia importante para o campo da produção de conhecimento na saúde (PEDROSA, 2004).

A utilização da metodologia ativa na formação do enfermeiro do CAFS é defendida como um desafio ao corpo docente e a gestão como forma de integrar teoria e prática, serviço e ensino para o desenvolvimento da consciência crítica no sentido de transformar a

realidade, tendo o professor como um motivador e orientador desse processo, considerando a historicidade de cada um, promovendo a liderança em enfermagem.

A proposta de centrar a metodologia na relação professor/aluno, em que cada um é considerado com suas bagagens e potencialidades e devem estar envolvidos em todo o processo, para que a aprendizagem ocorra sob um clima autêntico, permeável a trocas e propício ao desenvolvimento da capacidade de análise e crítica acerca do contexto sociopolítico no qual a saúde está inserida (MITRE, et al., 2008). Para tanto, a formação do profissional deve privilegiar situações de aprendizagem que primem pela indissociabilidade entre teoria e prática, concedendo lugar a atitudes criativas, críticas e transformadoras.

Para a utilização da metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem do Curso de Enfermagem do CAFS faz-se necessário uma transformação na concepção do planejamento e construção de conteúdos e objetivos educacionais. Essas transformações são apresentadas por Mitre et al. (2008) como fundamentos para a consolidação de uma matriz curricular construída sob novas perspectivas pedagógicas consistentes com um posicionamento crítico e político do papel da universidade pública.

OS PERCALÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPC

A partir do período letivo de férias, de 2017.4, da UFPI, o PPC em questão passou a ser implantado e implementado. Com isso, houve a necessidade de capacitação do corpo docente por meio de dois encontros pedagógicos, em dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, que permitiram uma aproximação dos discentes, através da representação do Centro Acadêmico, e dos professores com as alterações curriculares, bem como com as diferentes metodologias ativas que deveriam, a partir de então, serem incorporadas ao processo ensino-aprendizagem.

Nesses encontros, inicialmente, houve um choque dos docentes com a necessidade de mudanças e rupturas epistemológicas. Entretanto, mostraram-se confiantes em contribuir na implementação do novo PPC.

Entre os dias 3 a 5 de julho de 2018, aconteceu um terceiro encontro pedagógico, que permitiu o compartilhamento de experiências vivenciadas e das metodologias ativas instituídas pelos professores em salas de aula e em outros locais de formação do acadêmico de enfermagem, enriquecendo as práticas docentes e servindo como ferramenta para acompanhar e avaliar a implementação do PPC.

Por também ser um instrumento avaliativo, foi acordado a realização de outros encontros ao final de cada período letivo. Assim, o quarto encontro pedagógico pós-implantação do novo PPC está sendo planejado pelo NDE, previsto para acontecer ao final do período letivo de 2018.2, para discutir o tema “Currículo baseado em competências” e a incorporação do item competências nos planos de disciplinas.

A realização contínua dos encontros pedagógicos corrobora com o pensamento de Veiga (2003), em que a legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações.

A continuidade de ações de implementação do novo PCC requer também a articulação do trabalho pedagógico com o papel administrativo, o qual foi e tem sido fundamental para a transposição do que está posto em papel para o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) da UFPI - o sistema que informatiza os procedimentos da área acadêmica através de diferentes módulos, entre eles o de graduação.

Assim, para implementação do novo currículo foi fundamental a atuação da Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFPI, envolvendo setores como a Coordenadoria de Currículo (CC) e Diretoria de Administração Acadêmica (DAA), a fim de que todo PPC fosse transposto para o Sigaa e a migração dos acadêmicos acontecesse.

Reforça-se ainda a participação da Superintendência da Tecnologia da Informação, por meio da Coordenação de Sistemas. A cada alteração realizada no sistema pelo DAA, esta coordenação necessitava liberá-la para que o Chefe de Curso pudesse acessá-la e gerenciar as atividades acadêmicas de responsabilidade da chefia, como exemplo a oferta de disciplinas do novo PPC.

A respeito de alguns percalços na implementação do PPC, frisa-se que muitos somente puderam ser identificados após a migração dos discentes, citando-se: a necessidade da criação de correquisito entre disciplinas que mudaram de períodos dentro da estrutura curricular; a reformulação do quadro de equivalências das disciplinas, visto que para cada disciplina do PC foi atribuído um novo código no momento da inserção no Sigaa; a atualização das atividades complementares, pois essas após a migração desaparecem do histórico dos discentes; a solicitação de inclusão de disciplina optativa do PPC antigo no atual, pois muitos discentes que migraram a tinham cursado e não poderiam ser prejudicados.

Para solucionar os percalços acima citados foi necessária uma observação minuciosa da estrutura curricular e do relatório de equivalências cadastrados no sistema e, em seguida, envio de memorandos e processos para a CC ou DAA. Por vezes, o processo burocrático institucional não permitiu que rapidamente os mesmos fossem resolvidos, mas se entende aqui que a tal burocracia se faz necessário para tornar similar o processo de trabalho e o gerenciamento de currículos de vários e diferentes cursos de graduação e licenciatura da UFPI

Pelo exposto, pontua-se que desde o início da (re)construção até a fase de implementação do novo PPC houve um processo de trabalho coletivo e integrador. E, por ser coletivo e integrador, o projeto requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação (VEIGA, 2003).

O clima de confiança e articulação do processo de trabalho pedagógico e administrativo, a partir do novo PPC, o Curso de Enfermagem do CAFS-UFPI permitirá a formação de enfermeiros e enfermeiras generalistas com capacidades técnica, instrumental e intelectual para atuação em todas as áreas da Enfermagem (PIAUÍ, 2016).

CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS CAMINHOS

É perceptível pela narrativa supracitada que o processo de (re)construção do projeto pedagógico do Curso de Enfermagem do CAFS/UFPI foi complexo e demorado. Iniciou-se em 2012 e somente foi concluído no ano de 2017, com a efetiva implantação do currículo reformulado. Exigiu de docentes e discentes tempo, empenho, dedicação e muitas horas de leitura, reflexão e discussão, diversas vezes acaloradas e realizadas em horários extras. Porém, mais que esforço laboral esse desafio necessitou de transformação do paradigma do fazer docente, individual e coletivo. E, apesar da implantação ocorrida no ano passado, a maturidade que esse processo nos trouxe antecipa que essa (re)construção não foi (e nunca será) finalizada, posto que é dinâmica, transitória e dependente das inúmeras transformações que a humanidade e, em especial, a enfermagem vivencia cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.C. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. **Griot – Revista de Filosofia**, v.6, n.2, 2012.

CARVALHO, V. **Para uma epistemologia da Enfermagem: tópicos de crítica e contribuição**. Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, M. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.12, v.2, p.335-342, 2007.

MELO, M. R. C.; DANTAS, V. L. A. Círculo de Cultura e Promoção da Saúde na Estratégia Saúde da Família. **Rev Bras Promoç Saúde**, Fortaleza, v.25, n.3, p.328-336, jul./set., 2012.

MITRE, S. M. et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 13, supl. 2, Dec. 2008 .

MOREIRA, M.A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**: os mapas conceituais e o Vê epistemológico. Lisboa: Plátano,1993.

MORIN, E. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOVAK, J.D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Lisboa: Plátano, 2000.

PEDROSA, J. I. S. Perspectivas na avaliação em promoção da saúde: uma abordagem institucional. **Ciênc. saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Sept. 2004 .

PIAUÍ. **Projeto Pedagógico Do Curso De Graduação Em Enfermagem**. *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, Floriano, PI, 2016.

SANTOS, P.R.; SILVA, S.V.; RIGO, D.F.H.; OLIVEIRA, J.L.C.; TONINI, N.S.T.; NICOLA, A.L. Ensino do gerenciamento e suas implicações à formação do enfermeiro: perspectivas de docentes. **Ciência, cuidado e saúde**, v.16, n.1, 2017.

SILVEIRA, C.A.S.; PAIVA, S.M.A. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. **Ciência, cuidado e saúde**, v.10, n.1. 2011.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini; BARZAGHI, Luisa; PUPO, Altair Cadrobbi. Mudança curricular: construção de um novo projeto pedagógico de formação na área da Fonoaudiologia. **Interface (Botucatu)**, v. 12, n. 27, p. 697-711, 2008

VALADARES, G.V. **A formação profissional e o enfrentamento do conhecimento novo: a experiência do enfermeiro em setores especializados/** Glaucia Valente Valadares. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery – EEAN/ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

VEIGA, I. P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

CAPÍTULO XI

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES POR ALUNOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E PEDAGOGIA DA UFPI

Francisca de Lourdes dos Santos Leal
Vilmar Aires dos santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores que atuam em diferentes níveis de ensino constitui, atualmente, objeto de discussão permanente por parte daqueles que se interessam pelas questões educacionais. De modo especial, essas discussões contemplam, dentre outras coisas, a complexidade da profissão e os diferentes paradigmas que orientam os processos formativos. No âmbito desses estudos, surgem reflexões sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação desses profissionais, uma vez que é nesse momento que o aluno aprendiz vivencia *in lócus* o processo de tornar-se professor, por meio da articulação teoria-prática e do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática. A partir do exposto, ressaltamos a importância desse componente curricular para o aluno aprendiz na potencialização de novas aprendizagens, bem como, na troca e compartilhamento de novas experiências.

As reflexões que surgem no contexto acadêmico sobre a formação de professores e a prática pedagógica motivaram a escolha da temática desse artigo, tendo como suporte a experiência vivenciada

pelas autoras na disciplina Estágio, ministrada nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia / UFPI, além da necessidade de desenvolver nos processos formativos, o princípio da reflexividade sobre a prática docente.

Este artigo tem como intento relatar experiências vivenciadas na disciplina Estágio Supervisionado, junto aos alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina, fundamentado no princípio da reflexividade e na utilização de estratégias metodológicas ativas que possibilita a construção de aprendizagens significativas.

No âmbito das discussões, destaca-se a importância da efetivação de práticas pedagógicas que oportunize aos alunos no decorrer do seu processo formativo o exercício da reflexão crítica, ancorada na ideia de que o estágio é a atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994), por isso possibilitadora de construção de saberes e fazeres significativos para o exercício docente.

DIALOGANDO COM OS TEÓRICOS

A docência como atividade profissional complexa requer formação em que se domine saberes capazes de responder às peculiaridades específicas do processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo necessita do domínio das áreas específicas da ciência. Assim, “[...]se tornar um professor de uma determinada área não requer apenas o domínio do conhecimento específico desta área” (AZEVEDO, 2015, p.57), requer um aprofundamento na formação pedagógica enquanto potencializadora de saberes específicos da docência pois a formação docente deve ultrapassar a mera preparação técnica do profissional professor, considerando as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem.

O Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório e específico da formação docente deverá contemplar tanto

o caráter instrumental quanto o caráter humano e político social, observando aspectos como a contextualização do fenômeno educativo, análise e reflexão da prática docente e do processo ensino-aprendizagem, articulação das dimensões técnica, humana, político-social e ética. Sua importância é crucial na formação docente tanto para os novos licenciandos como para aqueles que estejam realizando formação em serviço, pois significa a articulação teoria e prática de saberes pedagógicos e específicos em espaço de vivência real de ensino aprendizagem na educação básica, para os iniciantes na docência e possibilidades de reflexões críticas na e sobre a docência para aqueles que já estejam em serviço.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica preconizam o estágio como “[...] a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, At. II). Sua carga-horária deve ser de 400 horas para os novos licenciandos e 200 para os que realizam formação em serviço, o que implica numa trajetória pedagógica que deve ocupar significativo espaço no currículo, a partir da segunda metade do curso.

No tocante à formação docente em História Azevedo assegura que:

O estágio supervisionado corresponde a um período de culminância de um processo de práticas iniciado desde o primeiro momento do curso e corresponde ao pleno exercício da profissão, orientado por um professor formador com atuação em ensino e pesquisa sobre a docência, preferencialmente, e supervisionado por um docente experiente com atuação em escola básica de modo a possibilitar um retorno imediato (feedback) ao licenciando acerca das fragilidades e potencialidades da sua prática docente. (2015, p. 73).

Destaque-se na afirmativa a necessidade de orientação por docente formador com vivência em ensino e pesquisa sobre a docência e com a supervisão de docente experiente na escola campo como forma de enfrentar fragilidades e alargar possibilidades em relação à sua atuação docente.

No contexto das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, Cunha (2004) discute a concepção atual de ensinar entendida como incentivar, instigar, provocar e desafiar. Assim, essa concepção requer mudança de postura do professor, o que nos faz repensar o papel do docente, do aluno, da metodologia e as relações entre esses dois processos: ensinar e aprender. Em relação ao posicionamento de docentes e discentes no processo educativo, Contreras pontua que,

[...] o ato de ensinar e aprender são uma via de mão dupla, é preciso construir formas para que a autonomia do professor seja exercida; porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e seu professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles (2002, p, 198).

Faz-se imperativo, portanto, que alunos e professores façam do diálogo uma prática vivenciada em todos os momentos e espaços educativos e que o planejamento das atividades docentes seja compartilhado, negociado, elaborado e reelaborado por ambos, tornando-os co-responsáveis por seu itinerário educativo. A partir do diálogo e trabalho integrado, teoria e prática serão exercício constante e viabilizador de metodologias ativas, Pontuschka enfatiza que “[...] os cursos de formação de professores precisam recuperar a unidade entre a teoria e a prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar e o repensar crítico sobre a prática à procura de sua compreensão global, visando a garantir uma prática transformadora.” (1991, p.133).

Nessa perspectiva, indagamos: Qual a importância do estágio supervisionado, tanto para os iniciantes como para quem já exerce o magistério? De que forma esse componente curricular pode torna-se um elemento orientador da reflexão crítica e investigativa no contexto da prática docente? Cunha (2004) destaca como fundamental no processo de formação a reflexão crítica na construção de saberes docentes e organização do trabalho pedagógico.

No que diz respeito aos saberes docentes, pesquisas nacionais e internacionais sobre a formação docente focalizam os saberes que os professores adquirem e/ou constroem em sua trajetória profissional (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996; PIMENTA, 1997), como ferramentas indispensáveis à ação docente comprometida, competente e transformadora. Acenam, pois, com a possibilidade de se analisarem os processos de formação docente, objetivando revelar os saberes produzidos pelos docentes no contexto do trabalho pedagógico.

Os estudos desses pesquisadores integram os nossos interesses investigativos uma vez que contemplam múltiplos aspectos da formação de professores. Tardif (2002, p. 54) reconhece a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes e destaca como parte deles a experiência que se constitui em “[...] saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Guathier (2000) realiza esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia, ao propor um “ofício feito de saberes”. Pimenta (1997), por sua vez, estuda sobre o ensino com o intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica.

Importante contribuição, quando se discutem os saberes necessários à formação docente, é apresentada por Freire (1996). Sugere ele que na sistematização de saberes imprescindível à prática docente, o sujeito deve ser incluído na autoria da produção do conhecimento. Deve também estar presente à ideia de que ensinar não significa simplesmente transmitir conhecimentos, porém, criar as possibilidades para a sua construção e conseqüente socialização.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino devem ser abordados no contexto escolar articulados com a dimensão social do educando. Dessa forma, os processos formativos docentes devem contemplar a reflexão sobre concepção de ensinar, enfatizando que a ação docente consiste em uma prática social, cabendo ao educador estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os teóricos que fundamentam esse estudo enfatizam a importância dos saberes na formação docente. A partir dessa compreensão, destacam o estágio supervisionado como processo formativo do professor, o que oportuniza aprofundar a reflexão crítica e a construção de conhecimentos para a aquisição da autonomia profissional docente.

Considerando as contribuições teóricas apresentadas sobre ação docente, podemos inferir que, para exercer o ofício da docência, é necessária a apropriação dos saberes decorrentes da formação e da prática docente. É preciso o domínio de saberes gerais sobre a docência, no que se refere a concepção de ensinar, aprender e de saberes específicos, próprios do fazer docente.

Por esse viés, a importância do estágio, tanto para os iniciantes na docência como para aqueles que já exercem o magistério, se concretiza como espaço de aprendizagem e de pensar/repensar a docência de forma multidimensional, que articula teoria e prática na vivência dos processos de aprender, ensinar e refletir sobre os objetivos e metas da educação. Segundo Pimenta (2004), o estágio para os iniciantes visa, “[...] propiciar ao/a aluno/a uma aproximação à realidade a qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. (p. 45).

O estágio, configurado em forma de disciplinas deve ser “[...]um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (LIMA; PIMENTA, 2005/2006, p.6), enquanto campo de conhecimento deve ser elemento mediador de reflexão na e sobre o ensino-aprendizagem e, de iniciação à docência tendo de forma

bem demarcada sua especificidade científica enquanto área que se dedica aos processos de ensino aprendizagem.

Dessa forma, o estágio estimula o exercício investigativo da ação docente. É a formação e vivência da prática do professor no contexto da sala de aula desafiando alunos/ futuros professores ou alunos/professores, na busca da mobilização e construção de saberes necessários para o exercício da docência.

ESTÁGIO: ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

O estágio supervisionado propicia ao futuro professor o conhecimento do contexto onde será desenvolvida a prática docente. Dessa forma, é fundamental na formação do professor, conforme afirma (BRITO, 2013, p.2).

[...] componente formativo obrigatório que propicia ao futuro professor uma aproximação com a realidade das práticas de ensinar, objetivando o desenvolvimento de análises sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o ser professor e sobre as condições sociais de exercício da profissão docente.

O estágio possibilita ao acadêmico o contato com a realidade concreta da escola, proporcionando a reflexão sobre a prática pedagógica e ampliação dos conhecimentos relacionados à docência. Segundo (TRACZ; DIAS, 2006, p.1) “O estágio é uma chance que o acadêmico tem para aprofundar conhecimentos nas áreas de interesse do aluno” .

O estágio é importante, possibilita ao estudante compreender a realidade educacional, identificar problemas inerentes à prática pedagógica e gerar soluções. É sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (FÁVERO, 1992, p. 650).

Com base na compreensão da importância de estágio na formação do professor e de sua finalidade em promover a interação do processo de ensino e de aprendizagem aproximando com o conhecimento teórico e a prática docente, ministramos a disciplina Estágio Supervisionado para alunos dos cursos de História e de Pedagogia/ UFPI, visando oportunizar ao aluno/professor conhecimentos teórico-práticos na perspectiva de mobilização e construção de saberes necessários para o desenvolvimento do ofício docente.

A prática docente efetivada foi fundamentada na reflexão crítica do contexto educacional buscando atender aos desafios apresentados na sociedade contemporânea. Para tanto, foram utilizadas estratégias metodológicas ativas que possibilitassem a construção de variados saberes, a partir dos seguintes objetivos:

- Analisar a realidade na qual atuará a partir do cotidiano da escola, das relações sociais e das trocas de experiências;
- Compreender momentos de ensino e aprendizagem docente centrado na leitura crítica da profissão diante da realidade social;
- Vivenciar atividades docentes em espaços escolares que contribuam com a construção da identidade profissional docente;
- Vivenciar ações pedagógicas utilizando estratégia metodológicas ativas mobilizando e produzindo saberes.

Assim, o estágio como componente curricular obrigatório possibilita a reflexão crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem e a articulação de diversos conhecimentos na mobilização e construção dos saberes docentes.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a nossa atividade de ensino tendo como foco central os seguintes aspectos: trabalho coletivo,

unidade teoria e prática, reflexividade, contextualização, dentre outros aspectos, possíveis de serem efetivados no cotidiano da sala de aula.

O desenvolvimento da disciplina teve como referencial teórico as ideias de vários autores, destacando dentre estes: Brito (2003), Pimenta (2004), Lima (2001), Cunha (2004), Tardif (2014), e Gauthier (2000) e contemplou metodologias ativas variadas, conforme descrição apresentada a seguir:

Roda de conversa – compreendeu as discussões envolvendo os temas propostos nas diferentes unidades de estudo, tais como: estágio supervisionado para quem já é professor (a) e para iniciantes; dimensões da docência, prática educativa e saberes docentes, subsidiados pelas leituras de textos e artigos. Na realização dessa estratégia envolvemos todos os alunos possibilitando momentos de questionamentos, problematização de variadas situações relacionadas ao contexto da sala de aula, momentos de rememorem a prática pedagógica vivenciada por alguns professores com o intento de proporcionar reflexões sobre o fazer docente.

Nesse contexto, Zeichner (2001), destaca a importância da formação de professores possibilitar atitudes reflexivas em relação ao processo de ensino - aprendizagem. Os professores práticos reflexivos através de reflexão na e sobre sua própria experiência desempenham papel importante na definição e orientação de reformas educacionais bem como na produção de conhecimentos.

A autora mencionada acrescenta que são necessários espaços para que possamos vivenciar a reflexão crítica, sendo a escola, o local essencial para desenvolver a formação crítica.

Oficinas pedagógicas – consistiu na elaboração dos planos de estágio explicitando ações pedagógicas para serem desenvolvidas no ensino fundamental. Esse momento possibilitou revisar os conhecimentos teóricos construídos no decorrer do curso e socializar diversas atividades educativas nos permitindo compreender que é necessário o planejamento e a organização do trabalho pedagógico.

Sequências didáticas – Foi definido um conjunto de atividades encadeando as várias etapas **entre si**, com o intuito tornar mais eficiente o processo de aprendizado. Todas as sequências didáticas foram planejadas com o objetivo de atender as necessidades do aluno, ou seja, organizamos estratégias de passo a passo para que os alunos fossem capazes de entender o conteúdo que nos propomos trabalhar. Houve orientação para elaboração das sequências didáticas procurando refletir com os alunos sobre a importância da aprendizagem significativa, numa perspectiva crítica e reflexiva.

Ciclos de estudo e debate – envolveu estudos e debates fundamentados nas experiências vivenciadas no campo de estágio como complementação e sistematização das temáticas discutidas em sala de aula. Essa atividade foi desenvolvida por meio de um roteiro contendo reflexões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Projeto de intervenção pedagógica – consistiu na elaboração de projetos para serem desenvolvidas nos espaços escolares e não escolares, a partir de diagnóstico realizado e apresentação-socialização das experiências vivenciadas nesses espaços. Essa atividade possibilitou o diagnóstico e a reflexão sobre as principais dificuldades enfrentadas por alunos no ensino fundamental e a proposição de atividades visando à superação das mesmas.

Os procedimentos metodológicos que nortearam a experiência vivenciada na disciplina de Estágio supervisionado foram fundamentados na utilização de metodologias ativas de ensino como possibilidades de ressignificação da ação do professor. No âmbito dessa discussão consideramos relevante ampliar as reflexões sobre o entendimento de metodologias ativas de ensino, os princípios que constituem essas metodologias e os contributos para o processo de ensino e de aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS MEDIANDO À MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTE

As metodologias ativas se configuram como mediações pedagógicas que são pensadas no sentido de se construir uma articulação entre docentes, discentes e processo de ensino-aprendizagem, tendo como protagonista o aluno que, a partir da orientação competente e reflexiva do docente, poderá ser corresponsável pelos processos educativos que o conduza no caminho do crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Martins et al (2017), afirmam que:

[...] toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focadas nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa.

Tomando como referência a citação compreende-se que no processo ensino-aprendizagem, por um lado, faz-se necessário a busca por novas metodologias que tenham no aluno seu foco central, tornando-o ator principal na cena educativa e por outro, que busque a construção de um contexto de promoção da autonomia discente, a partir de atitudes como escutar os alunos, valorizar suas opiniões, incluindo-os no planejamento e elaboração dos assuntos a serem estudados.

Nas metodologias ativas o desafio é a superação do modelo tradicional de educação pautado na figura do professor como protagonista e “dono da verdade” no espaço da sala de aula, buscando viabilizar a autonomia dos alunos como sujeitos atuantes, participes de seu processo de ensino-aprendizagem e dotados de capacidade argumentativa e reflexiva. Esse deslocamento do eixo em torno do ensinar e aprender como ação construída de cima para baixo, numa

relação vertical, exige dos docentes postura aberta, democrática, baseada em sua capacidade de planejamento e sensibilidade para o diálogo e escuta dos discentes. Exige, sobretudo, abertura, não ter medo do novo do partilhamento de atribuições e de se colocar como um “eterno aprendiz”. Para Martins et al:

[...] essa mudança não é simples de ser efetivada, posto que toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende. Dessa forma, cada um, no seu percurso formativo, quer como estudante, quer como professor ou professora, age em consonância com as concepções de educação e de aprendizagem que possui. Portanto, faz-se necessário trazê-las à reflexão como possibilidades de resignificação à prática docente. (2017, p. 271).

As metodologias ativas pautam-se em alguns princípios que se articulam e mediatizam o processo de ensino-aprendizagem cujo protagonismo se assenta na figura do aluno como centro nas ações pedagógicas relativas ao ensinar e aprender. Dentre eles destacam-se: autonomia, como importante aspecto a ser desenvolvido nos discentes, capacitando-os para a expressão escrita e oral, a tomada de decisões e o consequente diálogo indispensável na ação educativa; a problematização e reflexão crítica da realidade, como elemento importante no sentido de trabalhar os conteúdos específicos de cada área tendo como fio norteador os problemas pelos quais passamos no contexto em que vivemos. O questionamento sobre os desafios atuais constitui-se como ferramentas importantes para que o aluno possa observar, falar, perguntar, discutir, discordar e apontar possíveis possibilidades diante das dificuldades vivenciadas.

Comportamento indispensável e importante a ser desenvolvido nas metodologias ativas é a capacidade trabalhar em grupo. A interação da equipe tende a ser mais ágil, capaz e produtiva que a ação do indivíduo isoladamente. No entanto, o trabalho partilhado com vários sujeitos é uma prática que precisa ser aprendida e exercitada, pois

implica na escuta do outro, no respeito às opiniões, às vezes, divergentes da sua.

No percurso da utilização das metodologias ativas faz-se importante buscar as inovações, que significam sair do lugar onde se está e buscar outras visões e práticas, para além do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos. A inovação, por vezes, pode provocar insegurança, uma vez que o desconhecido pode dar a ideia de algo não validado pela experiência cotidiana.

Na busca pela adoção das metodologias ativas não se pode desconsiderar o papel do professor, que deverá ter lugar significativo e indispensável. Sua formação, experiência, maturidade e capacidade de planejamento serão fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o estágio mostra-se como campo fértil para a utilização das metodologias ativas, possibilitando a mobilização e construção de saberes necessários para o exercício da docência. Constitui-se em ricos momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico, possibilitando o envolvimento de alunos e professores com o contexto escolar desafiando-os a pensar a sua formação e, assim, ressignificar a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas no decorrer do texto reafirmam a importância dos processos formativos de professores possibilitarem a mobilização e construção de saberes que subsidiem o exercício da docência. A sociedade contemporânea requer do professor um arcabouço de conhecimentos/ saberes necessários para o desenvolvimento do ofício, na perspectiva de atender aos desafios apresentados.

Nesse contexto, a narrativa da experiência docente apresentada nos permitiu compreender que o trabalho desenvolvido na disciplina Estágio, contribuiu significativamente para a reflexão sobre a prática

pedagógica e para a mobilização e construção de saberes específicos da docência, possibilitando aos alunos/ futuros professores refletirem sobre a complexidade da ação docente.

Destacamos a importância das estratégias metodológicas ativas no desenvolvimento do Estágio supervisionado, possibilitando aos alunos assumirem-se como protagonistas do processo. Nesse percurso os alunos foram problematizados, desafiados a expor suas ideias (re) construir conhecimentos e nos permitiu enquanto docentes, refletir sobre o fazer pedagógico na perspectiva de redimensionamento da prática pedagógica.

Considerando o exposto, inferimos que a prática docente vivenciada no Estágio supervisionado proporcionou aprendizagens significativas para as professoras e os alunos, no que se refere à reflexão sobre a ação docente, a reflexão sobre como nos tornamos professor (a) e a compreensão de que é possível nos processos formativos de professoras a utilização de metodologias ativas de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem.

A vivência no estágio supervisionado também nos possibilitou refletir sobre a importância da superação de uma perspectiva tradicional de ensino para construção de uma prática pedagógica alicerçada nos princípios da metodologia ativa, favorecendo o trabalho em equipe, a reflexão crítica, a construção da autonomia, a interação entre os pares, dentre outros, que desafiem professores e alunos na busca e aquisição de novas alternativas que propiciem a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. Formação do Docente em História como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, jul./dez. 2015.

BRASIL, **PARECER CNE/CEB Nº: 11/2010**. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 02/2015** relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 de junho de 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.: 1, 2, 3.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

_____. **(Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado**. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/3908Edna.pdf>> Acesso em: 10/010/ 2018.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) **Conhecimento Local e**

Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

FÁVERO, Maria Lourdes de Albuquerque. Universidade Estágio Curricular, subsídios para discussão. In ALVES, Nilda.(org) **Formação de professores pensar e fazer.** São Paulo, Cortez, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

MARTINS, S. N. et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In: **Revista Thema**, Volume 14 | Nº 1, 2017.

PIMENTA, S. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, N. N. A Formação Inicial do Professor de Geografia. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coords). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas, São Paulo: Papiros, 1991.

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

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. **Estágio Supervisionado**: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo. 2006.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente.

In: MARTINS, P. L. O.;

JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) **Conhecimento Local e**

Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente.

Curitiba: Champagnat, 2004.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 2001.



A versão impressa deste livro é ofertada com as seguintes especificações técnicas:

Número de páginas: 252

Dimensão: 140 X 200 m

ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS INOVADORES E FORMATIVOS DE ENSINAR E APRENDER

Autores:

**Adriana Rocha Silva
Angelina Monteiro Furtado
Angelo Brito Rodrigues
Cecília Gaeta
Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida
Francisca de Lourdes dos Santos Leal
Izabel Cristina Falcão Juvenal Barbosa
Jardeliny Corrêa da Penha
José Wicto Pereira Borges
Josania Lima Portela Carvalhêdo
Josildo Lima Portela
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Lonne Ribeiro Araújo
Marcos Tarciso Masetto
Maria Augusta Rocha Bezerra
Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Maria do Socorro Leal Lopes
Mirtes Gonçalves Honório
Teresa Christina Torres Silva Honório
Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira
Vilmar Aires dos Santos**