Programa Saberes

Experiências de Formação Universitária

Eliane Aparecida Galvão dos Santos | Janilse Fernandes Nunes | Marcos Alexandre Alves (Orgs.)

O tema deste livro, docência universitária, é uma tarefa enriquecedora, presente na instituição universitária desde o período feudal, mas ainda hoje muito desafiante. É complexo, e na composição dessa complexidade, múltiplos constitutivos podem ser apontados. Os estudos atuais ultrapassam o foco no professor como único responsável pelo processo educativo, buscam demonstrar que não' é somente o docente o responsável, nem somente o aluno, nem a instituição e, nem mesmo o país e/ou agendas (não seria agências) internacionais propagadas por organismos multilaterais. A docência universitária não se circunda a uma responsabilidade individual, mas muito mais a uma responsabilidade institucional, num contexto nacional e global. O livro, em apresentação, conta a trajetória formativa do Programa de formação permanente para professores universitários da Universidade Franciscana - UFN e seus textos estão agrupados em dois blocos: o primeiro, denominado Formação Docente Universitária faz uma reflexão sobre a docência, destacando a historia das Licenciaturas, o próprio programa saberes, a avaliação e qualidade da docência, desenvolvimento profissional docente e a formação para os recursos digitais, a relação entre professor e aluno e o processo avaliativo, a profissionalização docente; a formação continuada e apresenta considerações sobre ética e educação. Neste entender o livro contribui para a consolidação da área pois reflete sobre a docência universitária em contexto emergente, a partir de realidades locais da instituição universitária e de seus atores, e contribui para uma qualidade universitária solidária e equitativa que leve a formação de um cidadão global critico, holístico e reflexivo.

9 788556 963079

CC BY SA

editora fi
www.editorafi.org

Programa Saberes

UFN
Universidade Franciscana

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA SABERES

pibid
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO

65 anos
CAPES

Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Programa Saberes

Experiências de Formação Universitária

Organizadores:
Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Janilse Fernandes Nunes
Marcos Alexandre Alves

editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves
Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

http://www.abecbrasil.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; NUNES, Janilse Fernandes; ALVES, Marcos Alexandre

Programa Saberes: experiências de formação universitária [recurso eletrônico] / Eliane Aparecida Galvão dos Santos; Janilse Fernandes Nunes; Marcos Alexandre Alves -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

349 p.

ISBN - 978-85-5696-307-9

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:
1. Professores, métodos e disciplinas 371

Sumário

Parte I
Formação Docente Universitária

Apresentação - Marilia Morosini 13

1 17
Programa saberes: processo formativo de professores para a educação superior do centro universitário franciscano
Janilse Nunes
Vanilde Bisognin

2 33
Avaliação institucional e o planejamento docente
Greice Scremin
Marisa Diniz Dallacort
Sibila Rocha

3 51
Permitir-se a pensar outros modos e pautas para o desenvolvimento profissional docente no Centro Universitário Franciscano
Claudemir de Quadros

4 69
Formação de docentes ingressantes para o uso dos recursos digitais institucionais: um relato de experiência no Centro Universitário Franciscano
Taize de Andrade Machado Lopes

5 85
Reflexões sobre a relação entre professor e aluno no ensino superior
Cristiane Bottoli
Josiane Lieberknecht Wathier Abaid
Fernanda Real Dotto

6 97
Avaliação: um processo dialógico, reflexivo e crítico na relação educador e educando
Celso Ilgo Henz
Marilene Gabriel Dalla Corte

7 119
Profissionalização docente: da formação à docência universitária
Amanda Rezende Costa Xavier
Maria Antonia Ramos de Azevedo
Antonio Carlos de Azevedo

8 137
Formação continuada de colaborados em comunidades circulares
Liliane Alves Pereira
Márcio Paulo Cenci

9 155
Ética e educação: os valores franciscanos na formação humana
Marcos Alexandre Alves
Diego Carlos Zanella

Parte II
Práticas Docentes Universitárias

10 169
A formação pedagógica de professores do ensino superior: uma experiência no curso de odontologia do Centro Universitário Franciscano
Eliane Galvão dos Santos
Janilse Fernandes Nunes
Raquel Pippi Antoniazzi

11 199
O uso da metodologia dos desafios na análise de casos clínicos numa perspectiva neuropsicológica
Janaína Pereira Pretto Carlesso

12..... 225
A aplicação de metodologias inter(ativas) para ensino e aprendizagem: um relato de experiência 225
Camila Franco
Mitieli Seixas da Silva
Huander Andreolla

13..... 243
Desenvolvimento profissional docente no curso de pedagogia do Centro Universitário Franciscano: reflexões e ações interdisciplinares
Rosemar de Fátima Vestena
Valdir Pretto
Juliane Marschall Morgenstern

14 271
A formação docente para o ensino híbrido e a distância: um relato de experiência
Valeria Iensen Bortoluzzi

15..... 289
As metodologias ativas na formação inicial de professores: relato sobre a construção de um caderno de apontamentos
Liane Batistela Kist

16..... 313
A vivência de metodologias ativas no curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano
Alethéia Peters Bajotto
Fernanda Figueira Marquezan

17..... 331
Experiências e saberes nas práticas de professores iniciantes na docência universitária
Vera Lúcia Reis da Silva
Maria Isabel da Cunha

Parte I

Formação Docente Universitária

Apresentação

Marilia Morosini [1]

Ao iniciar agradeço a confiança em mim depositada para redigir a apresentação deste livro. Sei dos cuidados e da dedicação que os autores das pesquisas investiram na escrita dos capítulos, na organização da obra, bem como a responsabilidade institucional no desenvolvimento profissional de seus docentes. Representa um esforço e participação de grupos de pesquisa ligados a RIES – Rede Sul Brasileira de Pesquisadores em Educação Superior.

O tema deste livro, docência universitária, é uma tarefa enriquecedora, presente na instituição universitária desde o período feudal, mas ainda hoje muito desafiante. É complexo, e na composição dessa complexidade, múltiplos constitutivos podem ser apontados. Os estudos atuais ultrapassam o foco no professor como único responsável pelo processo educativo, buscam demonstrar que não' é somente o docente o responsável, nem somente o aluno, nem a instituição e, nem mesmo o país e/ou agendas (não seria agências) internacionais propagadas por organismos multilaterais. A docência universitária não se circunda a uma responsabilidade individual, mas muito mais a uma responsabilidade institucional, num contexto nacional e global.

Na perspectiva global o sonho da docência deve estar integrado ao modelo de uma universidade de classe mundial (*world class university),* de definição ambígua, (https://www.timeshighereducation.com/world-university.../the-

[1] Professora Doutora (UFRGS/PUCRS) - Pesquisador 1 A CNPq
Coord. CEES/PUCRS – Centro de Estudos em Educação Superior
Coord. RIES – Rede Sul Brasileira de Pesquisadores da Educação Superior

for..) como a instituição que têm recursos financeiros significativos para ter salários atrativos e fixadores dos estudiosos líderes, ter instalações condizentes; proporcionar um ambiente de ensino intensivo que possibilite aos estudantes a inclusão na equipe acadêmica líder; e ser genuinamente internacional com pessoal e estudantes mais talentosos do planeta para enfrentar desafios globais compartilhados; e pensar nas fronteiras nacionais.

Na perspectiva nacional as políticas de educação superior são centralizadas pelo estado brasileiro, que é o responsável pela gestão e determinação da educação superior com a orientação dos cursos de graduação e de pós-graduação no país. As diretrizes curriculares nacionais - DCNs determinam os eixos fundamentais das diversas formações, seus critérios e avaliação da qualidade dos cursos, atendendo, prioritariamente, a critérios cartoriais.

Também é constitutivo da complexidade da docência universitária a instituição de educação superior na qual a prática se efetiva. Neste século, a educação superior vem sendo "atropelada" pela velocidade da mudança em um setor que por séculos era praticamente imutável. A expansão acentuada, com diversificação da gestão e da organização, do alunado e dos professores desafia a docência. Subjazem novas tendências paradigmáticas (Boaventura dos Santos) que propagam um conhecimento que valoriza o senso comum e aceita a transgressão metodológica. Essa postura emancipatória marca um estado de transição – denominado de contexto emergente, entre uma instituição de educação superior tradicional e uma universidade do século XXI. A opção por uma das posturas acima apontadas ou pela imbricação das mesmas se explicita na formação profissional e pessoal acadêmica; na formação para a cidadania; na formação para o mercado; no desenvolvimento das instituições de educação superior; na capacidade cientifica de uma nação, região ou mundo; no desenvolvimento sustentável mundial; entre outras.

O paradigma que considera os contextos emergentes depende da capacidade dos professores e estudantes em se integrar

e se adaptar `a universidade, como também da capacidade das instituições de se adaptarem as características dos professores e estudantes que efetivamente recebem. Neste contexto, o compromisso da instituição com a sua qualidade pode ser explicitado no programa Saberes/UFN. Ele se constitui em espaço de discussões, de aprofundamento sobre a pedagogia universitária e de acompanhamento do trabalho dos professores na instituição tendo em vista a sua qualificação para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. O Programa SABERES foi criado em 2000, pela Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, como uma política permanente e sistemática, presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDIs, para os professores recém-contratados e para todos os docentes que quiserem participar. Ele tem como objetivos: promover o desenvolvimento profissional docente; oferecer oportunidades de profissionalização docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino por meio de atividades que abordem temas emergentes e de relevância; promover a articulação entre áreas e cursos, com vistas à efetivação de iniciativas que qualifiquem a relação dos processos de ensino e de aprendizagem; contribuir para a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva; subsidiar reflexões acerca da prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento; promover o bem-estar docente. Mais recentemente, o Programa Saberes foi ampliado para funcionários e oficinas técnicas para os estudantes.

O livro, em apresentação, conta a trajetória formativa do Programa de formação permanente para professores universitários da UFN e seus textos estão agrupados em dois blocos: o primeiro, denominado *Formação Docente Universitária* faz uma reflexão sobre a docência, destacando a história das Licenciaturas, o próprio programa saberes, a avaliação e qualidade da docência, desenvolvimento profissional docente e a formação para os recursos digitais, a relação entre professor e aluno e o processo

avaliativo, a profissionalização docente; a formação continuada e apresenta considerações sobre ética e educação.

A segunda parte da obra, denominada *Práticas Docentes Universitárias*, aborda a formação pedagógica de professores do curso de Odontologia, metodologias na perspectiva neuropsicológica, inter(ativas) e ativas, o ensino híbrido e a distância, reflexões e ações interdisciplinares e experiências e saberes nas práticas de professores iniciantes na docência universitária.

Neste entender o livro contribui para a consolidação da área pois reflete sobre a docência universitária em contexto emergente, a partir de realidades locais da instituição universitária e de seus atores, e contribui para uma qualidade universitária solidária e equitativa que leve a formação de um cidadão global critico, holístico e reflexivo.

Porto Alegre, fevereiro de 2018

1

Programa saberes: processo formativo de professores para a educação superior do centro universitário franciscano

Janilse Nunes [1]
Vanilde Bisognin [2]

Introdução

A palavra SABERES, segundo o dicionário Aurélio (2009), significa conhecer, ter conhecimentos prévios e inerentes sobre algo. O sentido da palavra reflete a preocupação do Centro Universitário Franciscano sobre o conhecimento que os professores iniciantes possuem sobre a docência universitária e isto está relacionado tanto com sua origem histórica no campo da formação de professores, quanto com a expansão da instituição com a criação de novos cursos de graduação, a partir do ano de 1998, data de instalação de uma nova organização institucional como centro universitário. A partir da mudança de organização

[1] Doutora em Educação – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano. Coordenadora do Programa Saberes - Centro Universitário Franciscano – Brasil. janilse@unifra.br

[2] Doutora em Matemática – UFRJ. Professora Titular do Curso de Matemática e do Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano. Pró-reitora de Graduação – Centro Universitário Franciscano – Brasil. vanilde@unifra.br

observou-se um crescimento, tanto no número de cursos, de alunos e de docentes, e isto mostrou a necessidade de institucionalizar um programa que tratasse da formação para a docência universitária. A denominação do programa reflete a preocupação institucional de investir na formação continuada de docentes para que, de fato, adquiram conhecimentos profundos sobre o trabalho docente em uma instituição de nível superior que está centrada na qualidade do ensino.

O objetivo do trabalho é descrever a trajetória institucional da formação continuada de professores, pois o desenvolvimento profissional do docente, que inicia a docência universitária, requer um programa institucionalizado que possibilite reflexões sobre a prática docente, compreendida como interação entre os envolvidos. Assim, o programa SABERES constitui-se de um espaço de discussões, de aprofundamento sobre a pedagogia universitária e de acompanhamento do trabalho dos professores na instituição tendo em vista a sua qualificação para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Entende-se que o programa constituído tem como meta central o desenvolvimento profissional docente e se configura como um compromisso mútuo, entre instituição e o professor, tendo como consequência o crescimento institucional e a constituição do ser professor.

Processo Formativo de Professores na Educação Superior

O professor que ingressa na Educação Superior busca seu estilo profissional, no delineamento da trajetória a ser construída e empreendida. Esse contexto requer o enfrentamento de desafios que, inicialmente, podem ter inquietações acerca da cultura universitária, pois o professor no início da carreira, vivencia múltiplas situações, que são enfrentadas a partir de ensaios e erros, além disso "*El estudiante que deja de ser alumno para iniciarse en la profesión de docente universitario debe tomar un nuevo rol que*

comporta un cambio de percepción de la figura del professor"[3] (MAYOR, 2008, p. 4).

A inserção na carreira universitária desencadeia, nos profissionais de diferentes áreas, uma série de desafios que vão desde a necessidade de fazer o entrelaçamento entre os saberes específicos da área ao saber-fazer na prática docente universitária. Para a resolução dessas dificuldades, o professor busca desenvolver uma série de habilidades em relação à organização, ao ministrar disciplinas; a gestão de turmas, muitas vezes, numerosas; a adaptação em relação aos espaços institucionais. Esse cenário se configura como um período permeado de desafios provenientes ao ingressar na docência universitária, um processo de adaptação de múltiplos fatores agregado à vontade de acertar.

Cunha e Zanchet (2010, p. 190), identificam o período pela busca ao "estilo profissional, em que se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura". Maciel (2009, p. 64) identifica o período pela "busca de uma cultura própria, que precisa ser (re)interpretada e partilhada em uma constante ação-reflexão crítica que constitui no próprio processo transformativo". Para Zanchet et al. (2014, p. 188), "o professor, ao iniciar a carreira docente, é impactado por inúmeras exigências, precisando inserir-se na cultura do seu ambiente de trabalho e relacionar-se com seus colegas e alunos". Para Marcelo (2006), o período de iniciação a docência representa um ritual que permite o conhecimento da cultura docente em relação aos conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão.

A busca pela identidade nesse "rito de passagem", de aluno para professor, requer um repensar, um replanejar a partir das experiências vividas na formação. Para Cunha (2012, p. 206), "aspectos relacionados aos rituais da passagem do "ser estudante" para "ser professor" e todas as implicações dessa condição, tanto

[3]Tradução livre das autoras: O estudante que deixa de ser aluno para iniciar a profissão de professor universitário deve tomar um novo rol que comporta uma mudança de percepção da figura do professor.

em nível das representações sociais implicadas como dos desafios e estratégias desenvolvidas para enfrentá-los" é um "rito de passagem" que se torna mais latente no professor que foi aluno da Instituição.

Mesmo os professores que possuem, na sua trajetória formativa, a formação em Licenciatura, podem ter um diferencial em relação à atuação na sala de aula, em função de que foram preparados para o exercício da docência, porém não para a docência na Educação Superior. Nessa direção os estudos de Morosini (2001, p. 11) indicam: "encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu"*.

Independente do tipo de experiência vivida anteriormente, o professor iniciante necessita de um espaço para refletir sobre a docência e compartilhar as experiências provenientes da prática pedagógica. Nesse sentido, o Centro Universitário Franciscano, desde o ano 2000, por meio da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, constituiu a formação permanente de professores como uma política permanente e sistemática como prioridade de todas as instâncias institucionais e administrativamente constituída nos documentos oficiais. No Plano de Desenvolvimento Institucional do (CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO, 2008, p. 13), foi enfatizado acerca do desenvolvimento profissional entrelaçado com a prática pedagógica, no sentido de que "a atualização, a capacitação e a aprendizagem permanentes para o desenvolvimento profissional são condições imprescindíveis à atividade acadêmica". Nesse sentido, as políticas institucionais enfatizam a formação e aprendizagem ao longo da trajetória profissional, em que se configura por uma ação formativa permanente, necessária para qualificar a equipe de professores universitários. Conforme consta no Plano de Desenvolvimento

Institucional (CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO, 2008, p. 14): ser docente em nível superior na Instituição "exige docentes comprometidos com a proposta pedagógica institucional, dispostos a conjugar o senso reflexivo, crítico e criativo, tendo em vista a apropriação, a reelaboração e a produção do saber". Por causa disso, tem-se buscado a institucionalização desse espaço formativo, no qual são propostos encaminhamentos teórico-práticos que possam subsidiar e contribuir significativamente com a prática pedagógica.

Ao longo do tempo, as ações relacionadas ao processo formativo de professores da Instituição passaram por um processo de transformação e de consolidação, por isso percebe-se, na trajetória do processo formativo, as mudanças na programação, com o intuito de qualificar a formação docente.

Historicamente, desde sua criação, a instituição sempre atuou no campo da formação de professores para a Educação Básica e promoveu ações relacionadas com a docência universitária em diferentes formatos. Com a nova organização da instituição, como centro universitário, no ano de 2000, por meio do ofício circular nº14/00, de 31 de agosto de 2000, expedido pela Pró-reitoria de Graduação, institui o "Programa de Capacitação Didático-Pedagógica" para os professores recém-contratados na Instituição, com o objetivo de promover subsídios didático-pedagógicos que viessem colaborar para a melhoria da qualidade do ensino em todos os cursos de graduação. A primeira palestra do Programa de Capacitação foi em 21 de agosto de 2000, para os professores que entraram na Instituição a partir de março de 2000. Após reflexões, o Programa de Capacitação Docente foi ampliado para os professores que já atuavam na Instituição e, assim, a formação docente se configurou em um único formato, sendo para professores ingressantes e para os que já estavam na Instituição, porém a obrigatoriedade se mantinha aos professores ingressantes. Com a necessidade da reorganização da formação, os objetivos foram reconfigurados para garantir a apropriação dos

saberes necessários à prática docente universitária, sendo eles: promover um processo reflexivo sobre as concepções e os conflitos inerentes a essa atividade profissional; apropriar os docentes dos conhecimentos, das habilidades e dos saberes pedagógicos alicerçados na prática docente, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem; analisar as práticas docentes, provocando novas direções teórico-práticas; retornar à prática para a concretização das ideias criadas a partir dos novos posicionamentos assumidos; apresentar as experiências vivenciadas em sala de aula com seus pares, por meio da construção conjunta de novas posturas, atitudes e opiniões.

No ano de 2004, o "Programa de Capacitação Didático-Pedagógica" passou a ser denominado "Curso em Docência Superior" e voltou a ser específico para os professores ingressantes e, a partir de 2007, o processo formativo foi intitulado "Programa Saberes" e suas atividades foram expandidas para todos os professores da instituição. Nesse sentido, esse programa se constitui em um espaço formativo para os colaboradores da Instituição e possibilita a formação em serviço[4], que é constituída pelo compartilhamento de saberes entre professores formadores com experiência na educação superior e os professores iniciantes.

O programa, desde seu início, passou por vários formatos que continham diferentes ações. Atualmente, o programa visa desenvolver uma formação pedagógica continuada, destinada a todos os docentes da Instituição. Isto é fruto das diversas ações propostas desde o início da criação do Centro Universitário, que passou a priorizar a formação continuada como parte do Plano de Desenvolvimento Institucional. Hoje o Programa Saberes está institucionalizado e sua programação faz parte do calendário acadêmico da instituição.

[4]"Tipo de formação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço de trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares" (CUNHA, 2006, p. 354).

A participação nas atividades do programa é de livre escolha dos docentes que são convidados a participarem e, por isso, fazem uma inscrição no site destinado ao Programa Saberes, inscrevendo-se nas palestras e oficinas de que desejam participar. Porém, para os professores ingressantes na Instituição, os mesmos são convocados a participarem das atividades oferecidas na programação. São ações dessa natureza que evidenciam a institucionalização do "Programa Saberes", apoiado como prioridade em todas as instâncias. Nesse formato, são abordadas temáticas sobre a organização institucional, bem como uma abordagem didático-pedagógica da profissão docente no âmbito da Educação Superior. Nesse sentido, a institucionalização do programa ganha importância pois os professores ingressantes são liberados de outras atividades para poderem participar das ações programadas.

Desde sua institucionalização, o Programa Saberes está organizado da seguinte maneira: as ações programadas são distribuídas ao longo de um semestre letivo e, na primeira parte, são tratados temas relacionados com o “conhecer a instituição”. A primeira palestra trata do “Projeto educativo da Instituição”, e é proferida pela Reitora da Instituição, dando uma visão panorâmica sobre os pressupostos básicos da Educação Universitária Franciscana; a segunda contempla o “Conhecimento da estrutura administrativa”, envolvendo as seguintes temáticas: o trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Graduação; o trabalho acadêmico e administrativo na Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão; avaliação Institucional; recursos digitais institucionais. Essa etapa se configura por apresentar as instâncias administrativas da Instituição; a terceira, por sua vez, enfoca as “A dinâmica da docência na educação superior”, iniciando com as apresentações da primeira parte dos Memoriais.

O Memorial é entendido como um registro autobiográfico por meio do qual se descrevem acontecimentos significativos acerca da trajetória pessoal, formativa e profissional, objetiva a

reflexão acerca da construção da identidade do professor no âmbito da Educação Superior.

A elaboração e reflexão dos memoriais constituem-se em um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, em que o professor retoma suas memórias desde a sua formação inicial até sua experiência docente nos diversos espaços institucionais em que se desenrolam, agregando relações entre a teoria e a prática do professor universitário.

Essa estratégia pode ser considerada como um elemento de indução para desencadear a autoformação, porque é um pensar em si, um pensar reflexivo, como sinalizam os sujeitos. Porém, esse pensar em si precisa ser parte de uma reflexão profunda capaz de estimular a reflexão sobre a e na prática docente. Conforme é referenciado, em Cunha (2010), a formação é um elemento de desenvolvimento profissional, proveniente do resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, agregado à evolução dos professores na sua prática pedagógica e em suas funções, enquanto docente. Nesse sentido, a formação com elementos de autoformação podem desencadear experiências formativas.

Outra estratégia que se utiliza é a organização das discussões no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, mediada pelos professores formadores sobre as temáticas: docência superior; aprendizagem docente e discente; gestão pedagógica na educação superior; possibilidades metodológicas de ensino; processo avaliativo: questões pertinentes ao fazer pedagógico; relações intra e interpessoais na docência universitária. Nesse sentido o AVA possibilita que o processo formativo envolva atividades compartilhadas, agregando atividades que promova a autonomia do professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde ele é instigado a participar, a colaborar com as discussões no grupo, registrando suas ideias nos fóruns e no diário. O fórum é uma ferramenta do AVA no qual os docentes fazem uma discussão em função de uma problematização, ficando registradas e podendo ser

acessadas a qualquer momento, atribuindo significados e projetando outras ações desejadas ou necessárias. Por meio do registro, realiza-se um diálogo sobre a teoria relacionada com a prática, por meio de questões, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o "vivido" vai se tornando explícito, traduzido e discutido à luz dos referenciais teóricos trabalhados nos encontros presenciais. Com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no processo formativo, o professor ingressante percebe o potencial da ferramenta, configurando-se como um meio de mediação que mobiliza os professores em formação a interagir e a fazer uso dos recursos tecnológicos da instituição, tanto para seu processo formativo quanto para o desenvolvimento de suas aulas.

Portanto, a dinâmica do processo formativo acontece pelas atividades de interação nos fóruns que são provenientes dos artigos discutidos nos encontros presenciais, pelos registros nos diários sobre a avaliação do processo formativo, pelos registros autobiográficos, realizados em duas etapas e que fazem o professor refletir sobre o entrelaçamento da sua trajetória nos aspectos pessoais, formativos e profissionais. As apresentações dos memoriais, que são os registros autobiográficos, possibilitam que os demais participantes conheçam a história de vida de cada um e, assim, possam compreender que somos parte de um todo e que nos constituímos a partir das relações nos diferentes espaços em que interagimos.

Além disso, no decorrer do processo formativo, os professores iniciantes são instigados a perceberem quem é ou são o(s) colega(s) que se coloca(m) para ajudá-los nesse período de imersão institucional, bem como nas questões de sala de aula, chamados de professores tutores. Então, os tutores trabalham indiretamente no Programa Saberes, pois estão em diferentes espaços institucionais, muitas vezes professores ou funcionários.

Para finalizar o processo formativo, os professores ingressantes apresentam a segunda parte do Memorial, ou seja, o

registro autobiográfico sobre a trajetória inicial na docência no Centro Universitário e apresentam para os colegas do grupo o(s) seu(s) tutor(es); nesse momento, fazem uma homenagem de agradecimento pelo aprendizado compartilhado. A vivência dessa proposta entre os professores ingressantes com os professores que já atuam na Instituição consolida relações de amizade, compartilhamento de saberes e talvez futuras parcerias acadêmicas.

Percebemos que o processo formativo precisa ser vivenciado e constituído pelo professor por meio de discussões, reflexões e análise da docência universitária, para que ele possa estabelecer as relações entre o cotidiano da sala de aula, entrelaçando a área de conhecimento, para fazer a imersão na cultura docente. A partir de 2015, as palestras foram sendo organizadas em um formato dinâmico, agregando diferenciadas estratégias que envolviam reflexões acerca da prática pedagógica, nesse sentido os professores começaram ao invés de apresentar o Memorial contendo sua trajetória, no fechamento do processo formativo, os mesmos apresentam suas experiências vivenciadas na instituição, sendo desafiados a registrar uma experiência significativa relativa a uma prática de ensino ocorrida durante a sua trajetória docente no Centro Universitário Franciscano.

A equipe de professores formadores, vinculada ao Programa Saberes, geralmente são professores que têm experiência na Educação Superior e estão vinculados à Instituição, nas diferentes áreas de conhecimento. Esses professores marcam a sua trajetória profissional por serem reflexivos em relação às suas práticas; por estarem dispostos a auxiliar os professores iniciantes e por pesquisarem sobre a pedagogia universitária; porém, o desafio desses formadores é materializar, no processo formativo, os pressupostos da pedagogia universitária com impacto na sala de aula.

Para tanto, no âmbito do Programa Saberes, a formação é baseada em elementos constitutivos do desenvolvimento

profissional docentes a partir dos saberes e fazeres referentes à docência universitária, que precisa ter continuidade ao longo da sua trajetória profissional. Segundo Tardif (2000, p. 13-14), "a noção de 'saber' tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser". Para Lévy (2011, p. 123), o saber consiste em um conhecimento científico, "cada vez que o ser humano organiza ou reorganiza sua relação consigo mesmo, com seus semelhantes, com coisas [...] ele se envolve em uma atividade de conhecimento de aprendizado. [...] Tem que ser um espaço cosmopolita e sem fronteiras de relações e qualidades".

Atualmente, o ingresso na profissão docente traz características de uma sociedade que está conectada em rede, onde o acesso à informação e à comunicação se amplia de maneira significativa, a ponto de as relações pessoais e profissionais tornarem-se mais dinâmicas, interativas e de rápido acesso. Possivelmente, o desenvolvimento profissional docente será progressivamente (re)significado, se os professores estiverem comprometidos e preparados para interagirem com os demais professores em formação e com os demais professores colegas da Instituição, em um processo de colaboração.

É desafiadora a organização de um Programa de formação que articule elementos estimuladores à busca pela aprendizagem docente, nessa perspectiva, a formação. É necessário que o AVA seja utilizado de uma forma ampla, tendo proveito dos diferentes recursos. Nesse sentido, a formação continuada proposta, integrando espaços virtuais e presenciais, necessita de uma dinâmica curricular flexível, com saberes interconectados, que propiciem proposições interdisciplinares relacionadas ao contexto.

Considerações Finais

Após mais de dez anos de existência de um programa de formação continuada de professores, embora tenha passado por diferentes formatos e denominações, é possível afirmar que um programa dessa natureza e magnitude contribui efetivamente para a melhoria da qualidade acadêmica da instituição. Uma análise dos dados institucionais, dos últimos anos, mostra que o Programa Saberes, como espaço institucionalizado de formação para a docência universitária, tem contribuído, de forma efetiva, para a consolidação do corpo docente da instituição. De fato, observou-se que os professores participantes assíduos nas atividades programadas permanecem mais tempo na instituição, eles se sentem pertencentes ao local de trabalho, são comprometidos e colaborativos. Houve uma melhora significativa na relação aluno-professor na medida que o docente se constituiu como um profissional que é o mediador do trabalho de sala de aula e que o diálogo é a palavra chave que move as relações, tanto entre alunos e professores quanto entre os professores entre si.

Sempre atentos às mudanças da sociedade e do mundo tecnológico, atualmente, o programa incorporou ações que tratam de temas tradicionais da pedagogia universitária, mas, também, a preparação para integrar na sala de aula as ferramentas digitais. Hoje, o grupo responsável pelas ações do Programa Saberes é composto por profissionais de todas as áreas de conhecimentos e as atividades extrapolaram as questões da pedagogia universitária e converteu-se em um espaço de interação e produção de saberes mediados pelas ferramentas digitais.

O fato da instituição ter optado por um programa de formação, desde o início da criação do Centro Universitário, mostrou a necessidade de incluir, no processo formativo, também, os colaboradores da instituição pois entende que o trabalho numa instituição de ensino superior é um todo orgânico e as atividades dos profissionais técnicos-administrativos é também pedagógica e

que muito contribui para a formação do aluno. Embora com ações diversificadas e de interesse da instituição e dos profissionais, o programa incorporou, desde o ano de 2013 uma programação específica para a qualificação dos profissionais técnicos-administrativos.

Por fim, o Programa Saberes tem-se constituído como uma ação estratégica da Instituição, se organiza na perspectiva de indução para a aprendizagem acerca dos saberes e fazeres docente, a fim de possibilitar que os professores sejam instigados a pensar em suas práticas, a olhar a partir de si e para o todo, na concepção de estabelecer uma rede de relações estabelecidas nos encontros presenciais e, ao mesmo tempo, à autoformação por meio da aprendizagem coletiva e individual. Nesse sentido a aprendizagem estabelecida na rede de relações se configurar como um compromisso mútuo, entre instituição e os professores formadores e iniciantes, para que tenhamos contribuições significativas no desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto o Programa Saberes é resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração entre docentes com experiências diversas na Educação Superior, professores iniciantes na vida acadêmica, técnicos administrativos e dirigentes institucionais com vistas a elevar o padrão de qualidade do trabalho do Centro Universitário Franciscano.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da língua portuguesa**. São Paulo, SP: Global, 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO. **Plano De Desenvolvimento Institucional 2008-2013 - PDI.** Conselho Universitário. Santa Maria, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Verbetes: formação inicial e formação continuada. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

_____.; ZANCHET, Beatriz Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Acesso em: set. 2017.

_____. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris; MACIEL, Adriana. (Org.). **Qualidade da educação superior:** a Universidade co mo lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2011.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (tran)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción a la docencia:** Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá: 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicasdeinserciona_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acessado em: jan de 2017.

MAYOR, Cristina Ruiz. El desafio de los profesores principiantes universitários ante su formación. In: MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado Principiante:** inserción a la docencia. Octaedro: Barcelona, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.TARDIF, Maurice. ***Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários***. Revista Brasileira de Educação. Nº 13, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/_pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf. Acessado em: out. 2017.

ZANCHET, Beatriz Maria, et al. Tempos e Espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, Maria Isabel. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

2

Avaliação institucional e o planejamento docente

Greice Scremin [1]
Marisa Diniz Dallacort [2]
Sibila Rocha [3]

Introdução

A educação superior demanda a atuação de profissionais qualificados para a formação de futuros profissionais. Nesse sentido, com o intuito de qualificar a docência superior, faz-se necessário que as instituições de ensino superior desenvolvam ações formativas para esses docentes que, em sua maioria, não possuem formação pedagógica para a docência nesse nível de ensino.

Nesse sentido, a própria função docente no ensino superior precisa ser objeto de formação e reflexão, pois a profissão de

[1] Doutora em Educação – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática - Centro Universitário Franciscano. Representante docente na CPA - Centro Universitário Franciscano – Brasil. greicescremin@gmail.com

[2] Mestre em Educação – Faculdades Franciscanas. Professora aposentada – UFSM e Centro Universitário Franciscano. Ex-Coordenadora da CPA - Centro Universitário Franciscano – Brasil.

[3] Doutora em Ciências da Comunicação – UNISINOS. Professora Adjunta do Curso de Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Centro Universitário franciscano. Coordenadora da CPA - Centro Universitário Franciscano – Brasil. sibila@unifra.br

professor universitário envolve atividades distintas das de outras profissões. Tais atividades se caracterizam não só pela formação centrada no conhecimento acadêmico específico das áreas de formação dos professores, como também por atividades relacionadas à formação humana dos estudantes, à pesquisa e extensão, bem como à gestão da educação e de seus processos relacionados.

Desse modo, o docente da educação superior precisa estar envolvido com a profissão docente de modo a cooperar para que a formação oferecida pela IES seja a mais qualificada possível. Nesse âmbito, destaca-se a relevância dos processos de avaliação institucional (externa e interna) como uma das demandas com a qual os professores universitários precisam estar envolvidos no cotidiano de sua profissão.

Tendo em vista as demandas formativas de seus professores, o Centro Universitário Franciscano desenvolve o Programa Saberes, que tem como objetivo principal qualificar a prática docente universitária. Esse programa é ofertado em duas modalidades: formação continuada para professores ingressantes no Centro Universitário Franciscano e formação permanente, para todos os professores da Instituição, interessados em realizar a capacitação docente.

A temática da avaliação institucional foi incorporada ao Programa Saberes no ano de 2012, objetivando discutir com os docentes ingressantes na instituição sobre a relevância da avaliação institucional e a participação deles nesse processo como agentes de disseminação de uma cultura avaliativa. Nesses cinco anos, foram evidenciados muitos avanços: o processo avaliativo já é entendido como uma ferramenta de planejamento e existe uma cultura avaliativa na comunidade acadêmica observada pela adesão de docentes, discentes e técnicos administrativos como compromisso coletivo de qualificar as práticas acadêmicas.

Diante da necessidade de melhorar o envolvimento dos professores universitários com a avaliação institucional, tem-se

discutido formas de problematizar a temática no Programa Saberes de modo a identificar se os professores já conhecem a temática, se já participaram de momentos avaliativos e se percebem os impactos desses processos na atividade docente.

Sendo assim, esse texto foi organizado a partir das observações da Comissão Própria de Avaliação institucional e objetiva discutir sobre as contribuições da avaliação institucional na qualidade da docência superior, a partir da compreensão de docentes ingressantes na IES.

Justifica-se a necessidade de discussão sobre a temática tendo em vista a pouca compreensão dos professores em exercício sobre a importância da avaliação institucional. Outro aspecto que se tem observado é a baixa adesão dos estudantes aos processos avaliativos, fato que é um reflexo do argumento anterior. Assim, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de uma cultura institucional voltada para os processos avaliativos como impulsionadores da melhoria da qualidade da docência.

Este trabalho foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, e envolveu o estudo teórico da relação entre a avaliação institucional e a qualidade da docência superior. Realizou-se a coleta de informações por meio da aplicação de um questionário aberto, composto de duas questões discursivas. O instrumento foi disponibilizado no Programa Saberes, para os docentes ingressantes na instituição que estavam participando da oficina: Autoavaliação Institucional. Dos 31 participantes inscritos na oficina, 14 responderam ao questionário, pois os demais não se fizeram presentes.

A aplicação do questionário se deu no momento anterior à apresentação da CPA sobre avaliação institucional, no intuito de que os professores evidenciassem o seu entendimento sobre o processo.

Sendo assim, este trabalho discute do ponto de vista teórico a avaliação institucional no Centro Universitário Franciscano e a relação entre a docência superior e a qualidade. Posteriormente,

apresenta-se e discute os resultados do estudo e conclui-se com as considerações finais.

Avaliação institucional no Centro Universitário Franciscano

A avaliação institucional é um processo de autoconhecimento que induz à análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas pela comunidade acadêmica. No conjunto de ações da avaliação institucional, a autoavaliação institucional é entendida como um processo "cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição" (SINAES, 2004, p. 21).

Nesse enfoque, o conhecimento gerado pelo processo de autoavaliação institucional permite à comunidade acadêmica espelhar sua realidade acadêmico-científica e a repercussão social de suas atividades.

Assim, é necessário que a Instituição desenvolva um processo de autoavaliação contínuo de análises e reflexões sobre suas atividades administrativas e pedagógicas objetivando o aprimoramento institucional. Portanto, o processo de autoavaliação precisa ser fonte geradora de prioridades a partir da auto-reflexão da comunidade universitária sobre o trabalho desenvolvido na IES.

No Centro Universitário Franciscano, a avaliação institucional é percebida pela comunidade acadêmica como um processo importante, por meio do qual se constrói conhecimentos refletindo sobre a própria realidade e se busca melhorar a atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

A autoavaliação institucional vem sendo realizada na Instituição desde 1998, quando foi criada a Comissão Executiva de Avaliação Institucional, oficializada por portaria da Reitoria.

O primeiro projeto de avaliação institucional foi elaborado no ano de 1998 e aprovado pelo Conselho Universitário de 20 de janeiro de 1999. Naquele ano, iniciou-se o processo de

autoavaliação nos cursos de graduação. Com os resultados dessas avaliações encaminharam-se estratégias de mudanças para a melhoria dos cursos. No ano de 2001, iniciou-se a avaliação dos cursos de pós-graduação Lato-sensu, tornando-se sistemática nos cursos oferecidos pela Instituição.

A partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a IES avançou em seu processo, atualizando seu Projeto de Autoavaliação, ampliando as funções e níveis de abrangência para desenvolver um estudo mais aprofundado de si mesma, em vista do aprimoramento da missão institucional e da qualificação da educação superior.

Atualmente, o processo de autoavaliação da IES orienta-se pelo Projeto de Autoavaliação Institucional, construída em 2016 que tem por referenciais o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as diretrizes do SINAES. Esse processo é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída de acordo com a Lei 10.861/2004 (Art.11) cujas atribuições são de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (SINAES, 2004).

Assim, a CPA tem coordenado a autoavaliação de acordo com princípios de preservação dos valores acadêmicos fundamentais de liberdade e pluralidade de ideias, respeito e valorização da ética, da expressão e do pensamento crítico e da transparência e fidedignidade das informações coletadas.

Sob essa ótica, a IES, de posse dos resultados da autoavaliação vem implementando ações que permitem fazer ajustes e criar novas estratégias de ação que permitem fazer ajustes e criar novas estratégias e, assim, instaurar a renovação permanente da qualidade acadêmica e da gestão universitária.

Atualmente, o processo de autoavaliação busca facilitar a discussão e análise entre os membros da comunidade acadêmica, construindo a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades da IES

como um todo. Esse processo busca, portanto, identificar aspectos fundamentais para a qualidade dos cursos superiores. Nesse sentido, se faz ímpar destacar que a qualidade da formação está intimamente relacionada à qualidade da docência universitária, sendo esta parte importante do processo formativo.

Desse modo, percebe-se que o processo de autoavaliação institucional tem evoluído e se fortalecido, vem cumprindo seu papel e tem contribuído para o crescimento da IES de forma transparente e consistente, em todas as suas instâncias. É, pois, um processo que favorece o autoconhecimento da Instituição e possibilita a reflexão da comunidade universitária sobre aspectos relacionados às políticas e aos processos institucionais.

Tendo em vista as preocupações da IES em qualificar a docência, no ano de 2012, foi aberto no Programa Saberes um espaço para autoavaliação institucional por meio de uma das oficinas do módulo para professores ingressantes.

Docência superior e qualidade

A educação superior tem papel fundamental na formação dos futuros profissionais nas diversas áreas. Nesse sentido, se faz necessário discutir o modo como a qualidade da docência nesse nível de ensino pode contribuir nessa formação.

No espaço da educação superior, a qualidade é reconstruída em função de um conjunto de especificidades das instituições de educação, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades acadêmicas e científicas. Portanto, no âmbito da educação superior não se pode adotar plenamente os conceitos e os programas de qualidade originários da indústria e da iniciativa privada (Bertolin, 2007). Para Bertolin (2007, p.155), "[...] o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite".

Nesse sentido, o conceito de qualidade na educação superior possui peculiaridades do contexto que se está analisando. Para Davok (2007), uma educação de qualidade vai desde aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos, ou aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, até aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

A avaliação da qualidade da educação superior assume assim, a responsabilidade de identificar de que forma o ensino superior tem dado resposta à sociedade que o mantém. Portanto, percebe-se que o ensino superior, além de realizar os princípios da equidade e da acessibilidade (quantidade), deve também realizar o de qualidade.

Em relação à questão da qualidade do trabalho docente no ensino superior pode-se afirmar que este está na dependência de como é percebido e concebido o mundo, a educação e o conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse contexto. É preciso considerar a pluralidade de concepções e expectativas das pessoas, pois o conceito de qualidade possui elevado grau de subjetividade.

No entanto, na educação superior e, em especial, no âmbito da docência, produzir qualidade é uma questão fundamental, pois se sabe que o futuro profissional dos estudantes está diretamente vinculado à qualidade da formação vivenciada na universidade. Para que essa formação seja qualificada, vários fatores interferem como a infraestrutura disponível, o desenvolvimento de pesquisa, a relação entre teoria e prática, bem como a qualidade da atuação dos professores.

Nesse sentido, é importante e necessário um acompanhamento permanente e sistemático das IES sobre o desempenho de seus professores no sentido de verificar a formação que está sendo proporcionada, pois os resultados desse processo avaliativo são indicadores importantes para elevar cada vez mais a qualidade da educação superior.

Uma das preocupações recorrentes das IES tem sido quanto à formação dos professores universitários para a atuação docente, pois é sabido que esses possuem sólida formação nas áreas de conhecimentos específicos proporcionada nos cursos de graduação. Entretanto, a qualidade da docência tem um caráter mais complexo e demanda do quão bom professor o bom profissional pode ser.

Cunha (2006) destaca que

> A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (p. 258).

Essa mesma autora considera que as atividades dos professores universitários estão ainda associadas à pesquisa, às publicações e às participações em eventos (CUNHA, 2006). Outras funções do docente universitário giram em torno de orientações de trabalhos finais de graduação, dissertações e teses, bem como a participação em bancas de avaliação desses trabalhos ligados à pesquisa. Há ainda as atividades de extensão, como ações formativas para os estudantes e de responsabilidade social para a instituição que envolvem dedicação. Outro aspecto fundamental das atividades dos docentes do ensino superior é a administração e gestão universitária que, segundo Cunha (2006) também se constituem como um valor profissional.

O ensino de graduação é, especialmente nesse contexto, uma decorrência das demais atividades, caracterizando-se por certa naturalidade para o professor: "A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base

da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores" (CUNHA, 2006, p. 258).

Entretanto, percebe-se que para os docentes esse processo não é tão natural assim, ainda mais quando se trata de docentes ingressantes na carreira. Portanto, é necessário que sejam disponibilizadas para o professor possibilidades de aprendizagem da docência de modo sistemático, pois essa é internalizada pelos professores universitários ainda muito a partir da sua vivência como estudantes.

> Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada (CUNHA, 2006, p. 259).

Sendo assim, o espaço do Programa Saberes tem se configurado como uma alternativa de aprendizagem da docência tanto para professores ingressantes na instituição, como para docentes com mais tempo de atuação.

A dinâmica da atuação docente no ensino superior não privilegia o ensino, pois as atividades docentes são diversas (ensino, pesquisa, extensão, gestão, administração). Nesse contexto, há a necessidade de se refletir sobre a qualidade da docência, pois essa configura fortemente a formação do estudante, tendo em vista a organização do ensino superior no Brasil, onde a maior parte da formação acadêmica se dá com base na atuação docente.

Nesse cenário, o professor universitário, além de não possuir formação pedagógica para atuação no contexto da educação superior (pois os cursos *stricto sensu* proporcionam formação

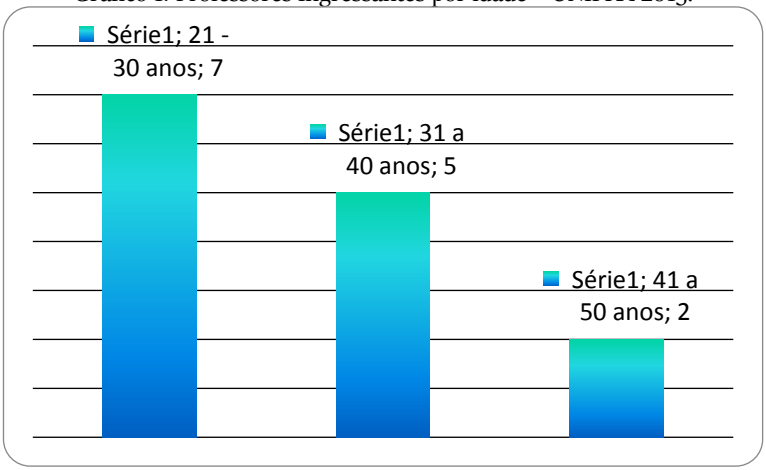
somente na área específica de conhecimento), ainda possui uma série de outras atribuições no cotidiano da sua profissão.

Discussão dos resultados

Tendo em vista a discussão proposta neste trabalho sobre a relação entre avaliação institucional e qualidade da docência superior, foi organizado pela CPA do Centro Universitário Franciscano um instrumento voltado para os professores ingressantes na IES que estivessem participando da oficina sobre avaliação institucional do Programa Saberes, no mês de agosto de 2015. Estavam inscritos na oficina 32 docentes, entretanto, somente 13 compareceram.

Inicialmente, foi levantado um perfil dos docentes ingressantes, o qual evidenciou que a maioria se encontra na faixa etária entre 21 e 30 anos de idade (Gráfico 1), revelando uma tendência forte sobre a realidade da profissão docente no ensino superior por parte de pessoas jovens em busca dessa experiência.

Gráfico 1: Professores Ingressantes por idade – UNIFRA 2015.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

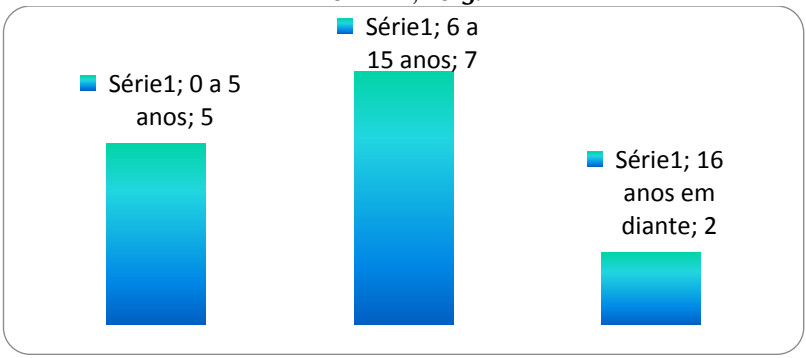
Portanto, os docentes ingressantes caracterizam-se por serem adultos jovens. Levinson (1977) *apud* Agudo (2008) considera a fase até os 22 anos de idade como Pré-idade Adulta, caracterizada pelo rápido crescimento bio-psico-social; dos 17 até 45 anos, esse autor classifica como Idade Adulta Jovem. Há, portanto sobreposição entre essas etapas, pois o autor considera que há um período de transição no qual possivelmente os docentes ingressantes se encontram. Para Agudo (2008, p. 11),

> A era Idade Adulta Jovem é vista como a de maior energia e abundância, e a de maior contradição e *stress*. Assim, o jovem deve estabelecer uma estrutura de vida que providencie uma ligação entre o *Self* e a sociedade adulta, construindo o seu novo lar, definir-se como um Adulto Novato lidando com as suas escolhas iniciais no que diz respeito à sua profissão, relações amorosas, estilo de vida e valores.

Nesse sentido, a inserção na docência caracteriza os professores iniciantes não só na profissão, mas também em outros aspectos de suas vidas pessoais que influenciam suas escolhas. Levinson (1977) *apud* Agudo (2008) considera que são necessários vários anos, normalmente, entre os 17 e os 33 anos, para que um jovem adulto encontre o seu lugar na sociedade adulta; e que este tempo não é uma "adolescência tardia", mas uma parte intrínseca da idade adulta (AGUDO, 2008). Tal adaptação envolve a saída da casa da família, a independência financeira, adoção de novos papéis, autonomia e responsabilidades. Para Isaia (2007), a influência familiar pode aparecer no primeiro movimento de preparação à carreira docente, como também estar presente ao longo da trajetória de professores de ensino superior.

Entretanto, observa-se que os docentes ingressantes, mesmo sendo jovens, possuem experiência relevante no seu campo de atuação profissional, conforme é possível visualizar no Gráfico 2:

Gráfico 2: Tempo de experiência na área dos professores ingressantes – UNIFRA, **2015.**



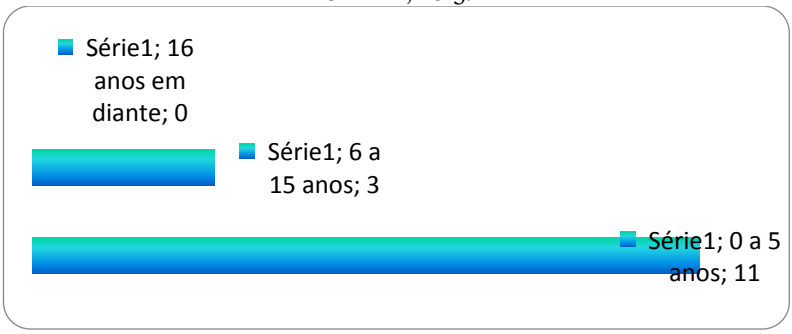
Fonte: Elaborado pelas autoras.

O tempo de experiência na área de conhecimento específico diz respeito ao tempo que o professor exerceu ou exerce função profissional que não seja a docência superior (exemplo: experiência como odontólogo, fisioterapeuta, engenheiro). Assim, pode-se constatar que a docência superior aparece como um novo desafio profissional para esses adultos jovens que buscam atuação profissional diversa.

A experiência profissional dos docentes é fundamental para o ensino superior, entretanto, destaca-se a necessidade de formação pedagógica para a atuação nesse contexto. Nesse sentido, muitos professores acreditam que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* expandem seus horizontes conceituais e possibilitam a formação como pesquisadores e docentes (ISAIA et al, 2007). Entretanto, pesquisa e docência possuem características próprias e distintas, e precisam ser tomadas como atividades intrínsecas à profissão docente no ensino superior.

Outro aspecto relevante observado no perfil dos docentes trata do tempo de experiência no magistério superior, conforme se pode ver no Gráfico 3:

Gráfico 3: Tempo de experiência docente dos professores ingressantes – UNIFRA, 2015.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Isaia et al (2007) classificam os docentes de acordo com seu tempo de docência na educação superior, sendo PAI (Professor em Anos Iniciais de carreira) o a 5 anos de experiência; PAT (Professor em Anos Intermediários de carreira) 6 a 15 anos.; e PAF (Professor em Anos Finais de carreira) 16 anos em diante. Observa-se que o tempo de experiência docente na educação superior dos professores ingressantes do Centro Universitário Franciscano é, em geral pequeno, caracterizando assim que a maioria se encontra em anos iniciais de carreira.

Sobre esse aspecto, uma das características apontadas nas pesquisas de Isaia et al (2007) sobre trajetórias docentes no ensino superior destaca a insegurança na docência. Essa pode ser sentida tanto frente aos alunos quanto face aos desafios da disciplina. Esta marca é comum no início da carreira devido ao despreparo dos professores para a docência superior.

Nesse sentido, os docentes iniciantes esbarram muitas vezes na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, envolvendo esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos (ISAIA, 2006). Assim sendo, o Centro Universitário Franciscano tem viabilizado o

Programa Saberes como espaço formativo para a docência, a fim de qualificar não só a docência, como todo o processo didático-pedagógico da IES.

Tendo em vista a relação entre avaliação institucional e qualidade da docência, foram aplicadas duas questões abertas aos docentes participantes da oficina sobre avaliação institucional.

A primeira questão contemplava dois aspectos: se o docente conhecia processos de avaliação institucional e se já havia participado desses processos em outras instituições.

Do total de professores, 10 afirmaram conhecer processos de avaliação institucional e desses, 8 já participaram em outra instituição. Dois dos professores mencionaram que participaram de processos de avaliação como alunos.

> *Conheço alguns processos de avaliação institucional de algumas IES e bem o SINAES. Sim, da que me formei no doutorado* (S2).
> *Sim, já participei de processos de avaliação somente como aluno* (S5).

Uma das professoras respondeu que já participou inclusive como coordenadora de curso em outra IES.

É possível perceber que, ainda que os professores afirmem conhecer os processos de avaliação, há alguns que confundem o conceito de avaliação institucional com avaliação da aprendizagem como demonstra o seguinte excerto:

> *Não. No meu estágio a avaliação era dos alunos e do professor orientador, sem relação com a instituição* (S4).

Nesse sentido, é importante que se realize tais diagnósticos a fim de compreender o entendimento dos professores sobre avaliação. Pois, os conhecimentos sobre os processos inerentes à gestão universitária também fazem parte da atividade docente na educação superior.

O outro questionamento realizado para os professores foi se os docentes consideram que a avaliação institucional pode qualificar o trabalho docente no ensino superior. A esse respeito, obtiveram-se respostas variadas no sentido positivo para a avaliação. Observou-se o entendimento dos docentes em dois sentidos: na amplitude da avaliação institucional e mais focado na atuação docente.

Os excertos a seguir demonstram uma interpretação mais ampla por parte dos docentes sobre avaliação institucional:

> *Pode identificar se os processos de ensino-aprendizagem são coerentes à visão e missão institucional e às DCNs. Assim como vislumbrar novos objetivos e percursos mais adequados (S2).*
> *Porque orienta quanto à estrutura física, a responsabilidade social que a universidade tem com a sociedade (S3).*
> *Feedbacks são muito importantes na evolução do trabalho, principalmente quando a comunicação e didática são duas das grandes necessidades da profissão (S4).*
> *A avaliação institucional serve para fazer um levantamento da opinião dos alunos e professores sobre a IES. Através da avaliação é possível detectar os pontos positivos e negativos, o que permite a melhoria (S7).*
> *A partir da avaliação institucional, dos seus achados, pode-se melhorar aquilo que não se obteve um bom parecer, tanto em recursos humanos, quanto da parte tecnológica (S8).*

Essas manifestações dos professores destacam seu entendimento sobre a avaliação institucional com abrangência ampla na IES. Assim, considera-se importante que os professores tenham a compreensão da avaliação como "coluna vertebral" da instituição e que se sintam parte importante desse processo. Nesse contexto, o Programa Saberes tem se constituído como um espaço ímpar para a familiarização dos professores com a avaliação institucional, bem como sobre outras temáticas relevantes para a sua atuação na IES.

Há ainda outro tipo de compreensão expressa por alguns docentes, esses muito mais centrados na figura do professor, conforme se pode ver nos excertos a seguir:

> *Sim, considero um instrumento fundamental para compreender o contexto da instituição e rever metodologias (S5).*
> *Apesar de não deter muito conhecimento a respeito, creio que por meio da verificação de possíveis qualificações do corpo docente (S6).*
> *Atualizando os pontos positivos e negativos em relação a recursos humanos e materiais. Identificando assim áreas que inspiram maiores cuidados a fim de melhorar e qualificar a atividade docente (S12).*
> *Frente aos resultados de uma avaliação cabe ao professor refletir sobre as considerações feitas, sempre tendo em vista a melhoria na formação do aluno (S14).*

Esses excertos enfocam a atividade docente como ponto central da avaliação. O processo didático-pedagógico é importante para a avaliação institucional, entretanto, é apenas uma das dimensões a serem observadas nesse processo. Há outras perspectivas que merecem atenção e esse é o desafio que a CPA tem enfrentado para envolver a comunidade acadêmica em todas as instâncias avaliativas.

Entende-se que os docentes são os principais disseminadores de uma cultura avaliativa, por isso é iminente a necessidade de que esses atores se envolvam cada vez mais com os processos avaliativos como um todo, não somente quando tais processos envolvem a docência.

Considerações finais

Diante da proposta de se discutir as contribuições da avaliação institucional na qualidade da docência superior, a partir da compreensão de docentes ingressantes na IES, esse trabalho proporcionou uma reflexão sobre o quanto já se qualificou o

processo formativo dos docentes que ingressam na instituição, bem como lança desafios sobre essa formação.

O perfil evidenciado demonstra que os docentes ingressantes são jovens, com significativa experiência profissional, mas pouca ou nenhuma experiência pedagógica no ensino superior. Esses elementos auxiliam para que a instituição articule processos de formação permanente para esses docentes no que tange ao processo didático-pedagógico. Entretanto, destaca-se ainda a necessidade de uma formação também voltada para os processos de gestão da educação superior, pois esses se constituem como atividades inerentes do professor universitário. Dentro dos processos de gestão, estaca-se a avaliação institucional que se configura como um fio condutor de todas as atividades da IES.

O conhecimento e a participação em processos avaliativos fortalece o autoconhecimento dos cursos e da instituição como um todo, promovendo a visibilidade de diagnósticos-base para a tomada de decisões gestoras relevantes.

Sendo assim, além de ser necessária a promoção de espaços de formação, é iminente a necessidade de que os docentes que ingressam no ensino superior compreendam o seu papel na IES. No que tange aos processos de avaliação institucional, o papel dos professores é fundamental para a conscientização e construção de uma cultura avaliativa na instituição.

Referências

AGUDO, Viviana Raquel Cascalheira. **A transição para a ida de adulta e os seus marcos: que efeito na sintomatologia depressiva?** Dissertação de Mestrado, MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA, Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em: https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/3086/2/ulfp037654_tm_tese.pdf Acesso em: 31/08/2015.

BERTOLIN, Julio César Godoy. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Campinas: Sorocaba, SP.

BRASIL, **Lei 10.861/2004**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 31/08/2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 258-371.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP.

ISAIA, S. **Desafios para a docência superior: pressupostos a considerar**. In. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs). Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006a, p. 63-84.

ISAIA, S; BOLZAN D. P. V.; GIORDANI, E. D. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2007.

SINAES, **Roteiro de Auto-avaliação Institucional – Orientações Gerais**. INEP: Brasília, 2004.

3

Permitir-se a pensar outros modos e pautas para o desenvolvimento profissional docente no Centro Universitário Franciscano[1]

Claudemir de Quadros [2]

Apresentação

A preocupação com a formação de professores é uma das importantes marcas da trajetória institucional do Centro Universitário Franciscano. Isso tem relação tanto com a oferta de cursos de licenciatura (Quadros, 2005), quanto com a formação e atuação dos professores que desenvolvem atividades em todos os cursos mantidos pela instituição.

Em termos gerais, esta preocupação tem se tornado visível pelo investimento em programas de desenvolvimento profissional, que tiveram diferentes formatos e denominações ao longo do tempo: Seminários de Metodologia do Ensino Superior: a pedagogia universitária em questão, Programa de Capacitação Didático-Pedagógica, Programa Saberes.

Assim, neste texto apresentam-se alguns elementos que caracterizam as atividades promovidas para o desenvolvimento

[1] Agradeço à Noara Bolzan Martins, secretária da Pró-Reitoria da Graduação da Unifra, pelo envio das informações que foram usadas neste texto.

[2] Doutor em Educação – UFGRS. Professor na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Editor adjunto da Revista *História da Educação* - http://seer.ufrgs.br/asphe - Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Claudemirdequadros@gmail.com

profissional docente na Unifra, a partir do início dos anos 2000, bem como algumas possibilidades de repensar estas experiências com vistas a criar o futuro.

Diferentes significados de ser professor

Ao longo do tempo a situação de ser professor teve diferentes significados e foi apropriada de maneiras também muito diferenciadas, circunscritas pelos modos de pensar, lugares ou contextos, emergência da instituição escolar[3], demandas dos governos, conhecimentos da ciência e da experiência ou, em poucas palavras, pelos discursos feitos circular acerca da escola, ensino, aprendizagem, estudante e professor.

Óbvio que ensinar algo a alguém não é privilégio desta figura que se denomina professor, nem da instituição escolar, uma vez as pessoas sempre tiveram a possibilidade de aprender elementos necessários para as suas vidas em vários espaços sociais[4]. No passado, por exemplo, aprendia-se a profissão com os familiares ou nas corporações de ofício, mas em decorrência da apropriação dos espaços escolares pelos governos, o que possibilitou a sua

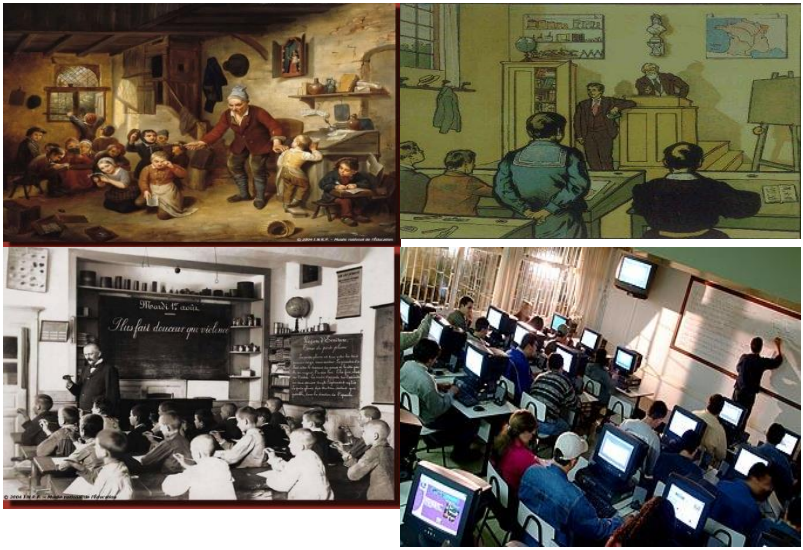
[3] Acerca da emergência da instituição escolar pode-se ver, dentre outros, VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992 e HUNTER, Ian. *Repensar la escuela*: subjetividad, burocracia y crítica. *Barcelona*: Pomares-Corredor, 1998.

[4] Educação não é sinônimo de escola. Educação é produção de subjetividades, é comportamento, é produção de modos de ser, agir e sentir. As pessoas se educam na rua, na TV, na internet, no hospital, na fábrica, no quartel, em todos os lugares, enfim. Todas as pessoas que existem são, para o mal ou para o bem, de uma forma ou de outra, educadoras. Médicos, advogados, engenheiros, policiais, operários, nutricionistas, pais, tios, todos são educadores, no sentido que buscam produzir modos de ser no outro. Educador não é profissão; é uma relação entre pessoas e ser educador não é, portanto, privilégio dos professores. Ser professor é uma profissão que, sem dúvida, também concorre para a educação, mas que tem como fundamento tratar, em igual medida, de ensinar e aprender conteúdos ou temáticas consideradas importantes para a inserção dos mais jovens no mundo social e do trabalho. A escola é, apenas e tão somente, um espaço social em que as pessoas podem educar-se e aprender coisas. Há muitos outros como, por exemplo: ONGs, sindicatos, associações de moradores, empresas, web, redes sociais. Educação é uma relação contínua entre as pessoas, com vistas a produzir modos de ser. Escola é uma instituição, um lugar físico, no qual as pessoas, se quiserem, podem aprender coisas e, também, em alguma medida, educarem-se. Nesse lugar escola há um profissional, o professor.

generalização[5], pela obrigatoriedade, estes assumiram as prerrogativas da certificação e de lugar autorizado e reconhecido para o ensino e transmissão de algum conhecimento ou profissão. Concomitante a isso, o professor assumiu o lugar privilegiado do responsável pelo ensino, aprendizagem e avaliação do outro. Óbvio, também, que no tempo presente esta situação tende, paulatinamente, a se diluir, em função de que se pode aprender em outros espaços, em especial na web.

Nas imagens que seguem, as quais têm uma função meramente ilustrativa, pode-se ver e imaginar um pouco da trajetória disso que hoje se designa professor, estudante e escola.

Figura 1 - Imagens de professores, estudantes e escola ao longo do tempo.



Fonte: Imagens 1, 2, 3: INRP, Musée National de l'Éducation. Imagem 4: internet.

[5] Ver NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). *A difusão mundial da escola*: alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

Em termos bem gerais, pode-se ver aspectos importantes nestas imagens: o formato da escola, mais precisamente do lugar designado sala de aula: que percorreu o trajeto do doméstico para a institucionalização; o comportamento dos estudantes: uns mais e outros menos disciplinados; os objetos: impressos, quadros, pôsteres, computadores, em outras palavras, os usos de tecnologias; a organização do espaço: de menos formal para mais formal para menos formal; os estudantes e o professor: de uma relação vertical para outra que tende para a horizontalidade. Em síntese, pode-se ver continuidades e descontinuidades no âmbito da história da escolarização.

Todos estes elementos, certamente que bastante generalizados, só comparecem aqui para servir de referência para algumas perguntas possíveis e que, de forma ou de outra, se constituem no objeto deste texto: quais as preocupações da Unifra com a formação dos seus professores? Quais discursos foram feitos circular acerca da escola, ensino, aprendizagem, estudante, professor? Que professor se buscou produzir?

Voltemos a estas imagens ao final do texto.

Programas de capacitação

As preocupações do Centro Universitário Franciscano como o desenvolvimento profissional dos seus professores se consubstanciaram, em especial a partir do ano 2000, no programa denominado Seminários de Metodologia do Ensino Superior: a pedagogia universitária em questão. A partir de 2003 criou-se o Programa de Capacitação Didático-Pedagógica, denominação sob a qual se continuou a desenvolver os Seminários de Metodologia do Ensino Superior, para formação continuada, e se passou a promover ações específicas para os professores recém-contratados, formação inicial. Em 2007 a denominação foi alterada para Programa Saberes.

Os Seminários de Metodologia do Ensino Superior: a pedagogia universitária em questão se constituía de palestras proferidas por convidados e tinham uma programação variável. Destinavam-se à

> oportunizar aos docentes momentos de reflexão sobre os elementos teórico-metodológicos que subsidiam a prática pedagógica universitária na atualidade, compartilhar, por meio de relatos de experiências, atividades didático-metodológicas em desenvolvimento nos cursos de graduação, rever questões e práticas pedagógicas pertinentes ao campo pedagógico-científico voltadas para o ensino superior e buscar estratégias político-pedagógicas para a revisão curricular de qualidade dos cursos de graduação. (UNIFRA, 2000, p. 15)

Note-se que neste parágrafo, no qual constam os objetivos do programa, há uma série de expressões, de palavras, que indicam as pautas consideradas relevantes pela instituição no que se refere à ideia de ser professor, ou seja, um sujeito que consegue promover *reflexão*, que presta atenção a *elementos teórico-metodológicos*, que tem determinada *prática pedagógica universitária*, que desenvolve *atividades didático-metodológicas* pautadas por indicações do *campo pedagógico-científico*, que no *ensino superior* desenvolve *estratégias político-pedagógicas* e procura fazer isso com *qualidade*. Todas estas palavras têm algum peso conceitual e tendem a indicar um comportamento esperado do professor.

Dentre os temas mais frequentes das palestras encontram-se os seguintes: avaliação da aprendizagem no ensino superior; planejamento da prática pedagógica no ensino superior; aula no ensino superior; aula universitária do futuro: uma arquitetura estratégica entre conhecimento, ética e política; formação de profissionais da educação; diretrizes curriculares para cursos de graduação: inovação qualitativa; docência na universidade: polêmicas e alternativas; métodos de ensino: decorrências para a

prática docente universitária; avaliação da aprendizagem em disciplinas de cursos da área de ciências exatas: a questão da análise de erros; gestão política, administrativa e didático-pedagógica nas instituições de ensino superior; metodologia e avaliação no ensino superior; universidade no século 21: desafios e perspectivas; o problema e o uso da pesquisa no ensino superior; evolução da discussão da ética na pesquisa com humanos; bioética; caso Brasil: a evolução social e as experiências na proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Alguns palestrantes disponibilizaram textos para estes seminários, os quais foram organizados e publicados numa coletânea intitulada *Trabalho docente na educação superior*: proposições e perspectivas[6].

As ações oferecidas às pessoas recém-contratadas pela instituição tinham freqüência obrigatória, uma programação mais fixa e eram oferecidos a cada início de semestre. No geral envolviam os temas clássicos da área do ensino: evolução do pensamento pedagógico, planejamento do ensino, metodologia do ensino superior e avaliação da aprendizagem. A estes se agregavam outros temas, tais como: reflexões sobre a pedagógica franciscana, tendo em vista a perspectiva confessional da instituição, e tecnologias da informação e comunicação.

A partir do ano de 2007 o Programa de Capacitação Didático-Pedagógica passou a se denominar Programa Saberes. Foram estabelecidos como objetivos deste programa

> promover o desenvolvimento profissional docente; oferecer oportunidades de profissionalização docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino por meio de atividades que abordem temas emergentes e de relevância; promover a articulação entre áreas e cursos, com vistas à efetivação de iniciativas que qualifiquem a relação dos processos de ensino e de

[6] QUADROS, Claudemir de (org.). *Trabalho docente na educação superior*: proposições e perspectivas. Santa Maria: Unifra, 2003.

> aprendizagem; contribuir para a qualificação da ação docente; subsidiar reflexões acerca da prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento; promover o bem-estar docente. (UNIFRA, 2008, p. 22).

Com o Programa Saberes houve a ampliação e diversificação do rol de pautas. Dentre os temas mais frequentes das atividades encontram-se os seguintes: prática docente do professor universitário; Ambiente Moodle: ferramenta de apoio à aprendizagem; autocuidado e a saúde física do professor; avaliação da aprendizagem em ciências exatas; avaliação institucional; capacidade criadora do profissional do ensino superior; desafios da gestão: o trabalho pedagógico dos coordenadores dos cursos; educação digital; educação financeira; fundamentação do projeto educativo na Unifra: decorrências para a prática pedagógica; gestão pedagógica na educação superior; jovens, cultura e educação; movimentos da docência superior; trabalho acadêmico e administrativo nas pró-reitorias de pós-graduação, pesquisa e extensão; planejamento do ensino; possibilidades metodológicas de ensino; propostas de metodologias criativas; registro autobiográfico: trajetória inicial na docência universitária; relações intra e interpessoais na docência universitária; significados da docência na educação superior.

Sem dúvida que estes três programas, pelos quais se buscava promover o desenvolvimento profissional docente no Centro Universitário Franciscano, envolveram um investimento importante por parte da instituição. Mas um investimento que revelou resultados incertos e não sabidos.

Embora os programas tenham atingido um número significativo de pessoas, têm-se algumas situações que podem ser observadas.

1) Não foi possível mensurar, com alguma precisão, o número das pessoas que foram atingidos pelos programas e que permanecem na instituição: sabe-se que são poucos. A abertura de

uma quantidade expressiva de vagas nas universidades federais promoveu uma intensa mobilidade de pessoas e a cada semestre era necessário reiniciar o programa para uma equipe jovem, recém-ingressante e com pouca experiência no magistério.

Pode-se afirmar que, em muitos casos, ser professor era algo imprevisto: dormia-se dentista, acordava-se professor. Dormia-se engenheiro, acordava-se professor. Dormia-se enfermeiro, acordava-se professor. Dormia-se jornalista, acordava-se professor.

2) Para uns e para outros, para os que permaneceram e para os que se desligaram da instituição, não foi possível medir o possível impacto das atividades de capacitação no desempenho em sala aula ou, em outras palavras, não foi possível verificar ou mesmo perceber o que o sujeito mudou no seu fazer cotidiano nas atividades de ensino, aprendizagem, avaliação, relacionamento. Não foi possível se ver como se fazia antes e como se passou a fazer depois da freqüência ao programa. Certamente que acompanhar esta situação requer uma sistemática de monitoramento e envolve algum custo.

3) Há um expressivo grau de dificuldade em se trabalhar sobre as práticas ou modos de fazer das pessoas, uma vez que envolvem um alto grau de idiossincrasia. Como se não bastasse, tem-se uma pergunta difícil de responder: por que mudar o meu modo de fazer se eu vejo que há resultados no que faço? Em alguma medida, para se conseguir agir sobre o outro, é preciso que as pessoas sejam suscetíveis à proposta de mudança - e elas nem sempre o são! Pelo contrário, aprende-se a ser professor de modo intuitivo, pautando-se por crenças, experiências, entendimentos e, sobretudo, por perspectivas autoritárias: as pessoas julgam que sabem e não mudam os seus modos de fazer. Às vezes, somente às vezes, se consegue incentivar algum pensamento sobre a prática, mas para isso é necessário um bom argumento, o que nem sempre se tem.

Lembro-me, por exemplo, da apresentação de Neusi Aparecia Navas Berbel, em 10 de janeiro de 2005, que fez uma

longa e detalhada apresentação acerca d'*O problema e o uso da pesquisa no ensino superior*. A pauta foi estruturada a partir do que ela denominou metodologia da problematização[7] e, ao fim da apresentação, que desagradou a quase todos, passou-se a dizer que se tratava, simplesmente, de metodologia científica, que se conhecia e que já se fazia. As palavras da palestrante foram ao vento e, todos e cada um, em princípio, mantiveram os modos de fazer inalterados.

Mas estas informações, certamente que bem generalizadas, nos permitem ver ou perceber as preocupações e as pautas mais freqüentes até este momento. Preocupações centradas no professor, na sua ação, nos seus modos de fazer. Tudo isso foi, sem dúvida, pertinente e representou um significativo esforço, investimento e custo para a instituição. Mas é preciso, se não mudar a direção, pelo menos pensar em outras direções.

Outras perspectivas

Enfim, talvez seja o momento de deslocar o foco: deixar de centrar-se no professor e passar a se preocupar com a aprendizagem dos estudantes, ao menos daqueles que querem aprender, nem todos o querem! É o estudante que precisa aprender, é ele que precisa trabalhar. Óbvio que ensinar e aprender se constitui num desafio que depende de inúmeros elementos, dentre os quais as formas de organização dos espaços e dos tempos escolares, dos itinerários formativos dos professores, de suas crenças, preferências, intencionalidades, bem como dos desejos, interesses e mobilizações dos estudantes:

> É o jovem [...] que aprende. Vamos considerar a vertente da aprendizagem, mas seria a mesma coisa com a vertente da educação. Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender

[7] Ver, por exemplo, www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf.

> no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse 'algo' consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar outra forma. (CHARLOT, 2006, p. 9)

Mas onde ver este outro modo de ser professor? Que direções seriam essas possíveis para *mobilizar intelectualmente* os estudantes? O que e como fazer para *produzir conhecimento*? Como fazer com que o outro *aprenda*? Como fazer para *ensinar*? Ou que *outras formas* seriam essas, só para ficar com as palavras de Charlot que constam no parágrafo anterior?

Inúmeras possibilidades! Algumas poderiam ser as que seguem.

1) porvir.org. O site porvir.org é iniciativa da Inspirare Instituto[8]. O site se organiza em cinco abas: Por!fazer, Por?pensar/ Por+criar, Por"pessoas e Por:vir. Num menu secundário há outras quatro abas: Diário de inovações, wiki, dicas e blog.

Figura 2 - Visão geral do site porvir.org.

[8] "O Inspirare é um instituto criado em setembro de 2011. Sua missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. O trabalho do Inspirare tem como foco quatro objetivos complementares: mapear, produzir, difundir e compartilhar referências sobre tendências e inovações em educação; fomentar a geração de soluções educacionais inovadoras; experimentar soluções educacionais inovadoras em territórios estratégicos para gerar impactos locais e referências para escala; criar condições para a incorporação de inovações educacionais por redes públicas em larga escala. Para alcançar seus objetivos, o Inspirare desenvolve quatro programas: O Porvir utiliza estratégias de comunicação e mobilização social para informar a sociedade sobre tendências e inovações educacionais e orientar práticas educacionais inovadoras. O Iniciativas Empreendedoras fomenta, fortalece e articula empreendedores e negócios de impacto social que propõem soluções educacionais inovadoras. O Laboratórios Educativos articula poder público, comunidades e escolas para experimentarem inovações educacionais e inspirarem novos modelos e práticas pedagógicas. O Educação Pública Inovadora incide sobre políticas públicas e apoia redes de ensino no desenvolvimento e implantação de inovações educacionais." Disponível em <http://inspirare.org.br/category/quem-somos>. Acesso em 16 jul. 2015.

O site porvir.org é, certamente, um dos melhores disponíveis no Brasil e pelos quais se pode perceber possíveis direções do futuro, além de abordar pautas diferentes das habituais e já conhecidas. Acessá-lo, pelo menos uma vez por semana, é condição para pensar em outras perspectivas para o desenvolvimento profissional docente, para sair do já conhecido e para deixar de repetir aquilo que já é certo e sabido.

Junto ao porvir.org pode-se anotar, também, o site da Fundação Lemann - http://www.fundacaolemann.org.br.

2) Design thinking. Pode ser considerado uma metodologia ou abordagem que envolve cinco fases: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução e que "traz uma proposta para educadores e gestores conseguirem criar soluções criativas para as atividades de ensino e de aprendizagem por meio de um processo que envolve cocriação, ou seja, muita troca de ideias para chegar a um objetivo comum" (http://goo.gl/g7CZRP). No caso de uma escola o objetivo comum pode ser a aprendizagem.

Um dos sites que investe nesta idéia é http://www.dtparaeducadores.org.br/site.

3) Pelo ensino híbrido[9] pretende-se criar formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. Com isso imagina-se que seja possível "aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno, maior engajamento dos alunos no aprendizado, melhor aproveitamento do tempo do professor, ampliação do potencial do professor para intervenções efetivas e planejamento rico e individualizado" (http://goo.gl/9ElJQX). É uma proposta metodológica apoiada pelo Instituto Península[10] e pelo Clayton Christensen Institute[11]. Em termos bem gerais, o ensino híbrido é um programa de ensino "formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line. O estudante tem algum controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo ou ritmo do estudo [...] e ocorre pelo menos em parte em um espaço físico supervisionado" (http://goo.gl/5WcDjq). Este tempo on-line pode ser feito, por exemplo, pela sala de aula invertida[12]. Pode-se, ainda, agregar outro conceito como, por exemplo, gameficação[13]

[9] Ronaldo Mota, ex-professor da instituição, parece apontar nesta mesma direção. Ver http://goo.gl/JoaOte.

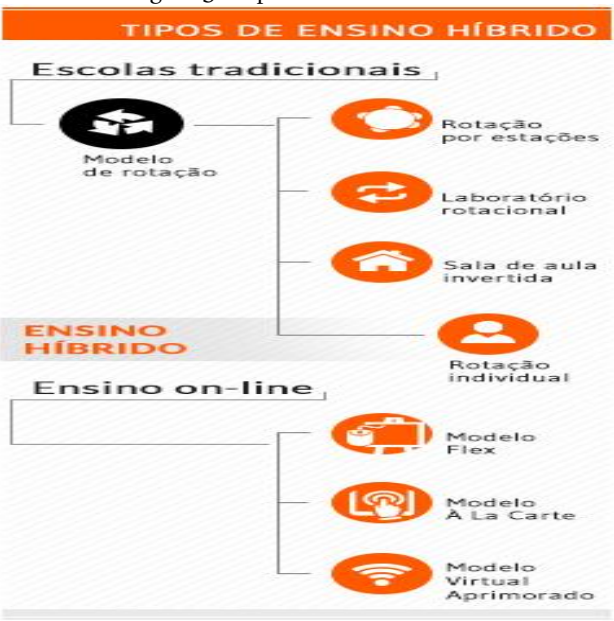
[10] http://www.institutopeninsula.org.br.

[11] http://www.christenseninstitute.org.

[12] http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html e http://porvir.org/wiki/sala-de-aula-invertida-2.

[13] http://www.pimentacultural.com/#!gamificacao-na-educacao/c241i e http://porvir.org/porfazer/6-passos-para-gamificar-sem-tecnologia/20131210

Figura 3 - Tipos de ensino híbrido.



fonte: http://www.porvir.org/especiais/personalizacao.

4) Personalização. Salman Khan, criador da Khan Academy - https://pt.khanacademy.org, afirmou que com "tecnologia é possível ter ensino personalizado" (http://goo.gl/uxXlKP), sonho da Escola Nova, quando propôs a idéia de diferenciação pedagógica. O conceito básico é velho conhecido: cada estudante é único, com interesses e talentos próprios e responde de forma diferenciada a estímulos de aprendizagem ou, em outras palavras, "assuma o controle de sua aprendizagem dedicando-se às habilidades de sua escolha em seu próprio ritmo" (https://pt.khanacademy.org).

Acerca da idéia de personalização ou de ensino sob medida, não deixe de ver http://www.porvir.org/especiais/personalizacao.

Note-se que estas propostas têm potencializado o aparecimento de instituições de prestação de serviços, dentre as quais se pode destacar a Sagah: Soluções Educacionais Integradas, que "desenvolve conteúdos para cursos de **graduação** e **pós-**

graduação baseados em metodologias de **aprendizagem ativa**. Todo o conteúdo que criamos é cuidadosamente preparado com a soma potencial das soluções educacionais do **Grupo A** e da expertise metodológica da **Hoper**" (http://www.sagah.com.br), a Sinapse, onde trabalham "jovens especialistas em estratégias educacionais, gestão e consultoria nos setores público e privado, que não apenas questionam as suposições atuais sobre educação, mas que também buscam as respostas para contribuir com a **melhora do ensino e aprendizagem no Brasil" -** http://www.centrosinapse.com.br **-, a Geekie -** http://www.geekie.com.br -, **ou, ainda, a Blackboard -** http://blackboard.grupoa.com.br **- que dispõe de**

> soluções de admissões que [podem atrair] mais alunos para sua instituição e despertem seu interesse, ao mesmo tempo em que os deixam confortáveis com a vida no campus e conectados onde estiverem, proporcionando uma ampla experiência de educação. Comunique-se com mais eficiência com seus alunos através de plataformas como a Blackboard Mobile e Blackboard Connect, duas soluções que aproximam e difundem informações de forma ágil e eficiente. Avalie suas estratégias e conheça seus alunos com a Blackboard Analytics, para oferecer uma experiência de ensino que se adequa às suas expectativas e transformar dados em ações concretas. (http://blackboard.grupoa.com.br/mercados/ensino-superior)

5) Produção de conteúdo. A instituição tem uma experiência importante neste sentido, intitulada *Mais Unifra* - http://maisunifra.com.br**. Produzir conteúdo, criar materiais, desenvolver produtos e posicionar-se no mercado por meio destes elementos pode ser relevante. Há instituições a fazer isso de modo qualificado como, por exemplo, Evobooks -** http://www.evobooks.com.br.

6) Por fim, é preciso conectar-se ao exterior, perceber quais as pautas relevantes, acompanhar as discussões e perceber as

idéias potencialmente aplicáveis. Neste sentido, a Feira Bett Brasil[14] e o BbWorld[15] podem ser relevante para *reimaginar a educação*.

Figura 4 - BbWorld 2015 - reimagine a educação.

Fonte: http://blackboard.grupoa.com.br/bbworld2015.

Considerações finais

Pelas imagens apresentadas na segunda página do texto se pode ver que escola, professor e estudante tiveram diferentes significados ao longo do tempo. Por elas também se pode ver que as coisas - objetos, modos de fazer, crenças, conhecimento, materiais - mudam, se transformam, e, neste sentido, a preocupação do Centro Universitário Franciscano com a formação dos seus professores também pode mudar[16].

[14] http://www.bettbrasileducar.com.br.

[15] http://blackboard.grupoa.com.br/bbworld2015.

[16] Para aqueles que, cotidianamente, clamam por mudança, transformação e revolução, é melhor olhar para o lado. Tudo isto está a acontecer neste momento e caso não se preste atenção, daqui um pouco a mudança, transformação e revolução terão acontecido e nem se percebeu!

Óbvio que tudo o que foi feito é pertinente e possivelmente tenha produzido resultados positivos, embora se tenha alguma dificuldade em percebê-los. O que se está a alertar é para a possibilidade de se permitir a pensar acerca de outras dimensões ou situações. Veja toda a modéstia da proposta: permitir-se a pensar. É preciso permitir-se ao passado que desapareça. É preciso permitir-se aos temas e pautas que sejam outros. É preciso permitir-se às palavras gastas que sejam esquecidas. É preciso permitir-se, ao tênue discurso pedagógico, que dê lugar às pautas contemporâneas e que estão a ser pensadas fora dele.

Mas qual poderia ser, enfim, as direções desse outro modo de fazer ou de se preocupar com a atuação do corpo docente? Qual poderia ser a pauta do Programa Saberes[17]?

Foi isso que se tentou apontar no item *Outras perspectivas*, a partir da sexta página do texto e que podem ser sintetizadas nos elementos que seguem.

Talvez, conhecer as pautas contemporâneas propostas pelo porvir.org.

Talvez, ao invés de metodologia de ensino, tratar de design thinking, ensino híbrido, sala de aula invertida gameficação. Neste sentido, talvez fosse o caso de se definir e prescrever metodologias claras, precisas de ensino e de aprendizagem, afinal a idéia de autonomia do professor na sala de aula precisa ser questionada, uma vez que, em muitos casos, a palavra autonomia tem servido para todo o tipo de desídia.

Talvez sair de Santa Maria, sair do Brasil e olhar para o exterior e, neste sentido, talvez investir em redes de relacionamentos com instituições e pessoas.

Talvez prestar atenção ao mundo concorrencial, cada vez mais presente no âmbito das instituições escolares.

Talvez prestar atenção às culturas juvenis.

[17] Talvez seja o momento de reescrever o nome deste programa.

Talvez prestar mais atenção à **produção de conteúdo para as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação.**

Talvez correr em direção à tecnologia.

Talvez, se o nosso olhar, se aquilo que conseguimos pensar e dizer está circunscrito pelo discurso das nossas leituras, permitir-se mudar a bibliografia ou as referências.

Ou talvez, simplesmente, levar a sério a idéia segundo a qual o futuro será aquilo que se puder criar no presente.

Em síntese, comemore-se o trabalho dedicado e responsável já realizado e permita-se a pensar em outras perspectivas para o desenvolvimento profissional docente na Unifra.

Referências

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, v. 11, n. 31, 2006, p. 7-18.

QUADROS, Claudemir de (org.). *50 anos dos cursos de formação de professores da Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2005.

QUADROS, Claudemir de (org.). *Trabalho docente na educação superior*: proposições e perspectivas. Santa Maria: Unifra, 2003.

UNIFRA. *Relatórios da Pró-Reitoria de Graduação*. Santa Maria: Unifra, 2000-2014.

Sites e links

http://blackboard.grupoa.com.br

http://blackboard.grupoa.com.br/bbworld2015

http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html

http://goo.gl/5WcDjq

http://goo.gl/g7CZRP

http://goo.gl/JoaOte

http://inspirare.org.br/category/quem-somos

http://maisunifra.com.br.

http://porvir.org/porfazer/6-passos-para-gamificar-sem-tecnologia/20131210

http://porvir.org/wiki/sala-de-aula-invertida-2

http://www.bettbrasileducar.com.br

http://www.centrosinapse.com.br/

http://www.christenseninstitute.org

http://www.dtparaeducadores.org.br/site

http://www.evobooks.com.br

http://www.fundacaolemann.org.br

http://www.geekie.com.br

http://www.institutopeninsula.org.br

http://www.pimentacultural.com/#!gamificacao-na-educacao/c241i

http://www.porvir.org/especiais/personalizacao

http://www.sagah.com.br

https://pt.khanacademy.org

porvir.org

www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf

4

Formação de docentes ingressantes para o uso dos recursos digitais institucionais: um relato de experiência no Centro Universitário Franciscano

Taize de Andrade Machado Lopes [1]

Introdução

Começar na carreira docente sempre é um grande desafio. As experiências que tivemos como estudantes, não bastam para dar conta das diversas tarefas que devem ser executadas. Neste contexto, a primeira experiência como professor - em qualquer nível de ensino - exige do docente inúmeras horas de dedicação no preparo das aulas, flexibilidade e organização do tempo, a fim de cumprir os prazos institucionais e a presença requerida nas reuniões pedagógicas ou administrativas.

Aliado a esses desafios, o uso adequado das tecnologias digitais educacionais torna-se fundamental. A utilização dessas tecnologias – desde o sistema acadêmico institucional, *softwares* educativos e ambientes virtuais de aprendizagem – facilita o trabalho do professor e pode estimular o estudante ao estudo sistemático dos conteúdos trabalhados.

[1] Mestre em Integração Latino-Americana – UFSM. Professora do Curso de Economia - Centro Universitário Franciscano. Santa Maria/RS – Brasil. taize@unifra.br

Percebendo estes desafios, o Centro Universitário Franciscano possui um programa de capacitação para professores ingressantes, denominado Programa Saberes. Os novos docentes da Instituição realizam oficinas que englobam temas como o projeto educativo do Centro Universitário Franciscano, o conhecimento da estrutura acadêmico-administrativa e a dinâmica da docência na educação superior.

Assim, nos primeiros meses de trabalho na Instituição, os docentes ingressantes têm encontros previamente agendados com a Reitoria, com as Pró-reitorias, com as coordenações da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e de Educação a Distância (EAD) e com professores das áreas de Psicologia e Pedagogia. Portanto, além de conhecerem a estrutura acadêmico-administrativa, os docentes recém-contratados também debatem questões vinculadas ao fazer pedagógico, aos recursos institucionais digitais e às tecnologias educacionais.

Este relato de experiência tem por objetivo descrever os assuntos abordados na oficina "Utilização dos recursos digitais institucionais". Esta oficina pretende tornar conhecido dos professores, o sistema acadêmico Agenda e o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Desta forma, na seção 2 é analisada a parte da oficina que trabalha o sistema acadêmico, e a seção 3, aborda questões referentes ao ambiente virtual utilizado na Instituição.

Formação de docentes ingressantes para uso dos recursos digitais institucionais: sistema acadêmico Agenda

Ingressar na carreira docente tem sido um grande desafio nos dias atuais, sobretudo, devido às mudanças socioeconômicas e culturais vivenciadas nas últimas décadas. Neste contexto, planejar e ministrar aulas atrativas, envolvendo os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e dando significado ao que é ensinado, pode ser ainda mais desafiador para o professor ingressante.

Além disto, como explica Gil (2015), a maioria dos docentes que ministram aulas no ensino superior não dispõe de preparação pedagógica e muitos deles exercem outras atividades profissionais além da docência, mas com a predominância da primeira. Desta forma, tendem a dar menos atenção a questões de natureza didática.

Neste contexto, professores que não tiveram formação pedagógica em seus currículos, provavelmente não realizaram leituras ou reflexões acerca de metodologias e métodos de ensino, didática, legislação do ensino superior, avaliação e autoavaliação, entre outros assuntos, pertinentes ao contexto da educação superior.

Há também atividades administrativas nas práticas docentes, como digitação de notas e frequência, conhecimento das normas e regras institucionais, disponibilização de plano de ensino, entre outras. Para o professor ingressante, como já dissemos, estes processos são desafiadores, na medida em que são conhecidas diversas novas informações em um curto período de tempo. Mas, como afirmam Isaia e Bolzan (2007, p. 164), "o saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente". É por isto, que a formação de professores é de fundamental importância para a construção do ser docente.

A oficina "Utilização dos recursos digitais institucionais" trata de aspectos relacionados aos recursos digitais para a facilitação e o aprimoramento da atividade pedagógica e das potencialidades da plataforma virtual de aprendizagem disponibilizada pela Instituição de Ensino Superior (IES). Entretanto, também aborda questões administrativas vinculadas ao sistema acadêmico.

Ao longo dos anos, um dos principais objetivos do setor de Tecnologia da Informação (TI) da IES - ao planejar ferramentas digitais para facilitar a rotina acadêmica - foi torná-las acessíveis a diversos sistemas operacionais. Em 2015, foi lançada a nova página

de internet da IES, bem como uma nova plataforma de serviços acadêmicos, acessíveis a estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes, dentro de suas respectivas funções na Instituição. Assim, torna-se necessário capacitar os professores ingressantes para o uso adequado dos recursos digitais disponíveis.

De acordo com Santinello (2015, p. 63), há diversas ferramentas e linguagens tecnológicas que o professor necessita apreender e compreender nos dias atuais. "Para muitos são novos conceitos, como comunicação hipertextual, *links*, multimídia, hipermídia, ambientes virtuais, recursos informáticos, *byte, pen drive*, *cloud computing* (computação em nuvem) e comunicação on-line". É por isso, que o docente precisa conhecer quais são as ferramentas disponibilizadas pela sua instituição e utilizá-las em apoio ao ensino.

Nesse contexto, ao iniciar a oficina, falo sobre as experiências institucionais no uso das tecnologias digitais e realizo um breve histórico acerca do sistema acadêmico institucional. Dado que a oficina é realizada em laboratório de informática, comento *links* da página virtual da Instituição, que são importantes na rotina acadêmica. Explico funções de alguns setores da IES e peço que os docentes entrem com suas respectivas senhas institucionais no sistema acadêmico, para a continuidade das atividades práticas da oficina.

Percebo que para a plena utilização das tecnologias e dos recursos digitais institucionais, o processo de formação continuada faz-se imprescindível. Quando se trata de professores ingressantes, os desafios são ainda maiores, dado que muitos possuem significativa carga horária frente ao aluno e não possuem experiências em sala de aula. De acordo com Gentilini e Scarlatto (2015, p. 25-26), "[...] a formação continuada, pensada em novas bases como uma das dimensões da formação docente, é o recurso mais eficiente para manter os professores permanentemente atualizados sobre as mudanças na educação [...]".

Entretanto, a formação docente, principalmente para o ingressante, não pode abarcar somente questões de cunho pedagógico. Trabalhar adequadamente com o sistema acadêmico também deve ser uma competência docente, embora administrativa. Inserção de notas, frequência, reserva de recursos audiovisuais, acesso aos resultados da autoavaliação, entre outros, são ferramentas importantes no fazer docente. Por isto, nesta oficina para professores ingressantes, estes pontos são abordados.

Esclareço aos professores a importância do acesso ao *e-mail* institucional e que todas as informações referentes à rotina acadêmica são enviadas para o correio eletrônico de cada professor, tanto por setores como pelas pró-reitorias, coordenações de curso e estudantes. Portanto, é importante que pelo menos uma vez a cada dia útil, os professores tenham acesso ao mesmo. Saliento que o sistema está apto a ser configurado para o recebimento dos *e-mails* em aparelhos móveis e se houver dúvidas como fazê-lo, os professores deveriam contatar o setor de TI.

Posteriormente, falo acerca da interface do sistema Agenda, que possui espaço próprio para os recados recebidos, bem como os *downloads* ou *uploads* que podem ser efetuados. Entretanto, um dos pontos que merece ênfase na oficina diz respeito ao preenchimento de cadernos de chamada, planos de ensino e notas. Elucido aos professores como se dá seu preenchimento e a geração dos relatórios. Este é um momento em que vários dos novos professores realizam perguntas a respeito do sistema de notas, avaliações, preenchimentos, prazos, planos de ensino e atas de exames.

Vejo, nestas oficinas, que muitos dos docentes ingressantes são proativos e na maioria das vezes, as perguntas a respeito do preenchimento de caderno de chamada são pontuais e o restante das dúvidas é a respeito de situações que poderiam acontecer ao longo do semestre, ausência de alunos em provas e exames e a forma como se deve proceder, de acordo com as regras da IES. Em um mundo cercado de tecnologia como o que vivemos, após serem

contratados, os professores ingressantes já procuram habituar-se ao sistema acadêmico, sabendo de sua importância na rotina docente. Portanto, muitas de suas dúvidas são a respeito de fatos que podem acontecer no decorrer do semestre, quase sempre envolvendo os estudantes.

Nesses momentos, é importante enfatizar o que afirmam Svinickie e McKeachie (2012): uma das características da profissão docente é que em todos os semestres, estudantes irão aparecer com dúvidas novas, o que estimula novas perspectivas. As aulas, nesse contexto, sempre irão oferecer uma dinâmica interpessoal e em mutação constante. E desta forma, para desenvolver habilidades e estratégias que sejam eficazes para o ensino, é preciso prática, atualização e estudo constante, além de *feedbacks* a respeito das práticas escolhidas.

Portanto, é importante que os docentes ingressantes, em sua maioria jovens, percebam que a carreira docente está sempre em evolução. Ou seja, estamos sempre sendo desafiados a nos transformar, a partir dos desafios encontrados em sala de aula e na sociedade. Por isto, é preciso estudo constante, tanto de nossas disciplinas específicas, quanto sobre metodologias de ensino ou questões administrativas.

Finalmente, após a explicação acerca do registro de frequência dos estudantes, comento a respeito do plano de ensino e da digitação das notas, dado que é norma institucional a publicação do plano de ensino completo já no primeiro dia de aula, bem como a sua explicação por parte do docente à turma. Normalmente, os novos professores questionam acerca de alterações no plano de ensino no decorrer do semestre, devido a palestras, eventos ou outras atividades que obrigam o professor a rever seu planejamento semestral.

Nesses momentos, esclareço aos novos professores que é possível fazer alterações no plano de ensino durante o semestre, mas que estas devem ser discutidas com os alunos e alteradas no sistema institucional, para que todos tenham acesso à versão

atualizada do planejamento das aulas. Além disso, quando o professor estiver em afastamento devido à participação em eventos, pode-se, em comum acordo com a coordenação de curso, ter as aulas ministradas por outro professor.

Além do caderno de chamada e de notas, também são explicadas as ferramentas referentes à biblioteca, à Comissão Própria de Avaliação, ao audiovisual, aos planos de ensino, entre outras. Finalmente, oportunizo aos professores realizarem perguntas e, posteriormente, passo a explanar a respeito do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

Apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio às aulas presenciais: o AVA *Moodle*

Em sua maioria, nos últimos anos, os professores contratados pelo Centro Universitário Franciscano têm experiência com o *Moodle* - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - utilizado na Instituição. Suas experiências condizem com as funções de alunos, tutores ou professores de disciplinas, obtidas em outras IES ou no Centro Universitário Franciscano.

A partir de 2014, a IES iniciou seu processo de credenciamento institucional em Educação a Distância, mas antes da formalização desse pedido, já era oferecida formação docente para o uso das tecnologias educacionais. Uma das oficinas sempre ofertadas condiz com a configuração de recursos e atividades do ambiente virtual, para apoio a modalidade presencial. Desta forma, a Instituição tem estimulado o uso das tecnologias digitais no ensino presencial, utilizando não só o *Moodle*, mas possuindo uma excelente infraestrutura física e tecnológica para uso de laboratórios de ensino informatizados, acesso a *softwares* requeridos pelos cursos, além de recursos audiovisuais.

É claro que, como afirma Gil (2015, p. 221), "ao se recomendar aos professores a utilização de uma mensagem mais moderna, não se está absolutamente propondo que transformem

suas aulas em espetáculos, mas que reconheçam a concorrência que as escolas sofrem dos meios de comunicação de massa, no intento de conseguir a atenção do público". Os recursos tecnológicos, quando utilizados de forma adequada, despertam a atenção do estudante, contribuindo para a apreensão dos conhecimentos apresentados e das competências desejadas àquele estudante.

Nesse contexto, debato com os novos professores a importância da plataforma *Moodle* na modalidade presencial de ensino, que permite sua utilização para a postagem de materiais complementares (textos, artigos, tarefas, vídeos, etc), desde que rigorosamente obedecidos os requisitos de propriedade intelectual, ou sua utilização para a realização de trabalhos ao longo do semestre. É possível constatar que apesar da maioria dos professores ter conhecimento do que venha a ser o Ambiente *Moodle*, muitos ainda não dominam a configuração de tarefas, questionários ou postagem de *links* no mesmo.

Para Machado e Matos (2014), um dos grandes desafios dos professores é escolher recursos que melhor se adaptem aos propósitos educacionais, dado que é preciso aproximar o interesse dos estudantes com os currículos e com os meios disponíveis. Em outras palavras, o uso da tecnologia deve ser encarado como um instrumento, ou um meio, para se alcançar os objetivos da aula, adicionando o fato de que os recursos tecnológicos escolhidos devem ser de fácil acesso ao estudante e inteiramente ligados aos conteúdos trabalhados.

É claro que o uso da tecnologia em sala de aula precisa ter objetivos claros. Zhu e Kaplan (2012) afirmam que existem três perguntas essenciais sobre a integração da tecnologia e o ensino: (a) como a tecnologia pode melhorar o aprendizado e o ensino, (b) qual o impacto dela no ensino e aprendizado, e finalmente, (c) que aspectos devem ser considerados no ensino que utiliza tecnologias.

Levando em conta estas questões, passo a elucidar como se pode utilizar essa ferramenta como apoio na modalidade

presencial. Peço que todos acessem o AVA institucional e acompanhem a explicação. Esclareço que na medida em que formos explicando o funcionamento do AVA, será possível visualizar as facilidades de inserção do mesmo no cotidiano acadêmico, bem como os ganhos obtidos pelos estudantes e professores.

Como exemplo de um curso na plataforma *Moodle*, peço que os professores acessem a própria área virtual destinada ao Programa Saberes. A área do Programa no ambiente virtual é organizada seguindo o *template* da Educação Virtual do Centro Universitário Franciscano e está estruturada nos seguintes itens:

a) **Atividades presenciais**: neste espaço são disponibilizadas as apresentações em *Powerpoint* dos ministrantes das oficinas e materiais para leituras.
b) **Atividades a distância**: neste item, os professores formadores podem sugerir fóruns de debates ou leituras que poderão ser feitas no momento em que o docente ingressante considerar adequado.
c) **Saiba Mais**: este espaço foi projetado para disponibilizar *links* de vídeos, artigos ou outros materiais que sejam complementares aos assuntos abordados nas oficinas e que não necessariamente, haja obrigatoriedade de acessá-los.

Após a demonstração do AVA e da área do Programa Saberes, comento que durante o semestre são ofertadas oficinas acerca da utilização prática do *Moodle*. Nessas oficinas a complexidade aumenta em relação ao desenvolvimento de questionários, tarefas, postagem de *links* e arquivos, entre outros. Assim, os docentes ingressantes que tiverem interesse em aprofundar os conhecimentos quanto ao uso da plataforma, possuem a oportunidade de fazê-lo ao longo do semestre, no âmbito do Programa Saberes.

De acordo com Kenski (2013, p. 122), os ambientes virtuais (como o *Moodle* utilizado na IES), são, sem dúvida, um novo espaço de atuação do professor e precisam ser explorados e

dominados pelos docentes. De acordo com a autora, "para que essa posse ocorra, é preciso conhecer o ambiente virtual e as possibilidades de uso com finalidades educativas". Kenski, inclusive, afirma que o que não for oferecido pelo ambiente virtual, deve ser buscado no ciberespaço.

Dessa forma, depois de apresentar a área destinada ao Programa Saberes - formação inicial, o objetivo é enfatizar as vantagens da utilização do *Moodle*. Portanto, nesta última etapa da oficina, demonstro aos novos professores um exemplo de disciplina da modalidade presencial, em que utilizamos o Ambiente *Moodle* em auxílio às aulas.

Ressalto que o *Moodle* pode ser usado não só como repositório de materiais didáticos, mas como ferramenta para a elaboração e disponibilização de exercícios, tarefas, materiais e fóruns. Demonstro a dinâmica de utilização do AVA em nossas disciplinas presenciais, salientando que a utilização do *Moodle* pode variar conforme a área de formação do docente e o objetivo da atividade pedagógica pretendida. Dessa forma, saliento que cada curso e disciplina possui sua própria especificidade e cabe ao professor definir quais ferramentas são importantes na temática trabalhada dentro de suas disciplinas.

É importante lembrar o que foi escrito por Gil (2015). Ele afirma que "os recursos disponíveis para o ensino são tão numerosos e têm passado por tão notável processo de aperfeiçoamento que a maioria dos livros de didática apresenta pelo menos um capítulo dedicado à tecnologia de ensino" (p. 218). Portanto, é importante que o próprio docente defina o que seria adequado para sua área de atuação, escolhendo ferramentas tecnológicas que façam a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Santinello (2015, p. 66) afirma que o computador pode incentivar a autonomia discente, a reflexão e análise crítica, sobretudo, a buscar compreender os conceitos envolvidos e a realizar o levantamento e testagem de hipóteses. Nessas

circunstâncias, o estudante é levado a construir o conhecimento, "[...] em vez de receber tudo pronto do professor".

Quanto à oficina aqui descrita, não é seu objetivo demonstrar aos docentes ingressantes como configurar suas disciplinas no AVA. Isto é realizado em capacitações específicas ministradas pela equipe da Educação Virtual da IES. Entretanto, para os docentes que desejam utilizar este espaço, antes da realização das oficinas, disponibilizo vídeos que esclarecem como fazê-lo. São vídeos gravados como tutoriais e que possuem instrução de como utilizar o *Moodle* na sala de aula presencial (Figura 1)[2]. Se houver dúvidas, basta o professor realizar suas perguntas em fórum, no AVA do Programa Saberes ou procurar presencialmente, a equipe de EAD, para os devidos esclarecimentos.

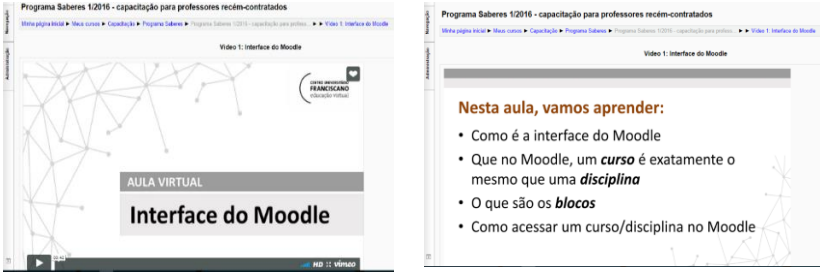


Figura 1: Tutorial com instruções para uso e configuração do AVA *Moodle*.

Assim, através da oficina Recursos Digitais Institucionais, os docentes ingressantes no Centro Universitário Franciscano têm a oportunidade de conhecer a forma de utilização do sistema Agenda, que inclui o registro de importantes atividades acadêmicas como a inserção de notas, frequência, plano de ensino, recados,

[2] Os vídeos foram inseridos na sala de aula virtual do Programa Saberes, a partir do primeiro semestre de 2016.

entre outros. Além disso, esses professores têm a oportunidade de conhecer o Ambiente *Moodle*, que pode ser utilizado como recurso complementar às atividades presenciais.

Sobretudo, o momento criado pela oficina visa acolher aos novos professores, que possuem muitos desafios pela frente como o preparo das aulas e a interação com estudantes em sala de aula. O encontro torna-se uma ocasião favorável, na medida em que os docentes contratados têm a possibilidade de visualizar na prática a utilização das ferramentas tecnológicas institucionais e, ao mesmo tempo, têm a condição de elaborar perguntas que dizem respeito ao cotidiano do professor, mas que muitas vezes, não o fazem por timidez ou falta de oportunidade.

Este, portanto, é apenas um primeiro contato para que o professor entenda que, para a aula ser atrativa, não basta o docente usar recursos tecnológicos ou ter conhecimentos específicos de sua área de atuação, dado que o processo educativo envolve diversos fatores. Para Hilu e Torres (2014), é indispensável que o docente desenvolva capacidade pedagógica e tecnológica ampla. Essa capacidade deve estar relacionada com a construção dos saberes para o novo, agregando potencialidades trazidas por estas transformações.

> Especificamente, os professores devem se instrumentalizar no exercício de sua profissão, de modo a incorporarem os usos tecnológicos e metodológicos da contemporaneidade, porém, compreendendo-se como um integrante de um processo maior cultural e social e vivenciando-o plenamente. Toma-se aqui o princípio da contemporaneidade que está relacionado ao desenvolvimento técnico, científico e humano, nos mais variados âmbitos, na busca incessante de atualização da tecnologia, da ciência, das relações, dos processos pedagógicos. Os professores devem estar sintonizados com tais perspectivas e com os novos desafios colocados pela cultura digital. É necessário pensar a educação numa perspectiva que integre a tecnologia própria da sociedade contemporânea. Para dar conta desta realidade deve-se antes de tudo conhecer esta nova forma de cultura, bem como as

> práticas sociais que dela emergem. O professor deve estar atento e refletir sobre como constrói o conhecimento, como se constrói a realidade e como se constrói o indivíduo sob esta perspectiva (HILU; TORRES, 2014, p. 176-177).

Dessa forma, o cenário atual exige mudanças significativas na formação dos futuros cidadãos, dadas as tecnologias digitais. Reformas parciais na prática educacional, sem um sentido global, não são suficientes. É preciso reconsiderar o conceito de aprendizagem e os processos de ensino. É necessário transformar as informações em conhecimento (GÓMEZ, 2015). Mas, esses desafios, em nossa opinião, só podem ser superados com um processo eficiente de formação de professores, sem se descuidar da formação continuada.

Portanto, inferimos que, para a plena utilização das tecnologias e dos recursos digitais institucionais, o processo de formação dos docentes ingressantes faz-se imprescindível. Quando se trata de novos professores, os desafios são enormes, dado que muitos possuem significativa carga horária em frente ao aluno e não possuem experiências em sala de aula. Refletindo acerca desse contexto, percebemos a importância dos programas de formação continuada postos em prática no Centro Universitário Franciscano.

Considerações finais

Este relato de experiência teve por objetivo descrever a oficina Recursos Digitais Institucionais, que faz parte do Programa Saberes, voltada para professores recém-contratados e a partir desta descrição, é possível verificar a importância do acolhimento dos novos mestres, que tendo experiência docente ou não, necessitam conhecer a estrutura acadêmico-administrativa e possuírem afinidade com o sistema acadêmico institucional.

Certamente, o programa citado caracteriza-se como uma oportunidade, ao esclarecer ao professor ingressante questões

como documentos e organograma institucional, debates com professores experientes e orientação de pedagogos e psicólogos. Além disso, os docentes têm a oportunidade de realizarem atividades como registro autobiográfico e reflexões sobre a docência, ao final da programação da formação continuada.

Percebo que a cada oficina ministrada, também cresço profissionalmente, ao trocar vivências com os novos colegas. Vejo em seus olhares, as mesmas preocupações que tinha quando recém-contratada. Assim, é gratificante poder contribuir para o acolhimento dos novos docentes e mostrar as possibilidades no uso dos recursos digitais para a gestão da sala de aula e tecnologias educacionais disponibilizadas pela IES, que podem aprimorar as práticas docentes.

Para que esta oficina continue atendendo aos professores de forma adequada, pretendo aplicar um questionário na próxima edição, para medir a percepção dos professores acerca da mesma, de modo que os resultados possam subsidiar ações para o aprimoramento dessa formação inicial.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Vianna Marinho de. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

HILU, Luciane; TORRES, Patrícia Lupion. Tecnologias emergentes na educação. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. O planejamento e o uso dos recursos didáticos tecnológicos no apoio às aulas expositivas. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTINELLO, Jamile. **Ensino Superior em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)**: formação docente universitária em construção. Curitiba: InterSaberes, 2015.

SVINICKI, Marilla; McKEACHIE, Wilbert. **Dicas de Ensino**: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ZHU, Erping; KAPLAN, Mattew. Tecnologia e Ensino. In: SVINICKI, Marilla; McKEACHIE, Wilbert. **Dicas de Ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

5

Reflexões sobre a relação entre professor e aluno no ensino superior

Cristiane Bottoli.[1]
Josiane Lieberknecht Wathier Abaid.[2]
Fernanda Real Dotto.[3]

Introdução

Todo docente vivencia inúmeras e variadas experiências, na constituição de sua identidade de professor que contribuem tanto para sua formação pessoal como profissional, a partir de diferentes referenciais vivenciados antes e durante a experiência da docência. Entre essas vivências ganha um destaque especial a relação professor e aluno que se dá na situação educacional, sendo ela essencial no ato de ensinar.

Mas muitas vezes, o que se passa entre professor e aluno nem sempre é pensado em termos de relação, pois geralmente, o

[1] Mestre em Psicologia - UFSM. Docente do Curso de Psicologia - Centro Universitário Franciscano – Santa Maria - Brasil. E-mail: cbottoli@hotmail.com.

[2] Doutora em Psicologia - UFRGS. Docente do Curso de Psicologia - Centro Universitário Franciscano – Santa Maria - Brasil. E-mail: josianelieb@unifra.br

[3] Especialista em Psicoterapia Psicanalítica de Crianças, Adolescentes, Adultos e Relação mãe-bebê - Instituto Contemporâneo de Psicanálise – POA/RS. Especialista em Dinâmica de Grupos (SBDG-POA/RS). Docente do Curso de Psicologia - Centro Universitário Franciscano – Santa Maria - Brasil. E-mail: fernandareal@hotmail.com

foco recai sobre as atividades didáticas, com o que deve ser explicado, o que fazer, e nem sempre se entende a sala de aula como um lugar de relação. Desta forma, refletir sobre este contexto como lugar de relação é abrir possibilidades para outros significados, que, de certa forma, interferem diretamente, pois através da forma que se dá o relacionamento com os alunos, este incidirá sobre o aprendizado, e também sobre a satisfação pessoal e profissional do professor.

Assim, faz-se necessário refletir sobre os significados da relação que o professor estabelece com o aluno em sala de aula, e como essa relação pode tornar o fazer profissional mais eficaz potencializando para um aprendizado mais integral. Portanto, o presente capítulo visa identificar os principais aspectos da relação professor e aluno, tendo como contribuição conceitos da educação e da psicologia, enfatizando os processos subjetivos envolvidos no interior da sala de aula, buscando refletir sobre possibilidades que venham facilitar as relações que são estabelecidas no ambiente educacional indicando um caminho para uma instituição de ensino superior, um professor e um aluno que realmente se almeja construir a cada dia. O mesmo foi realizado através de uma revisão bibliográfica, elaborada a partir de materiais publicados em língua portuguesa sobre o tema em livros, revistas científicas, teses e anais de eventos científicos.

Desenvolvimento

As relações estabelecidas no ambiente escolar/ educacional constituem a essência do objeto que passará a ser conhecido, pois seu significado passa pelo social, e é através dos intensos processos de interação neste meio, mediado pelo outro, que se dará a apropriação dos diversos significados presentes no processo escolar, dando sentido à experiência tanto do aluno quanto do professor. São as experiências estabelecidas com os outros que determinam a qualidade dos objetos, dos conceitos e das vivências

que serão internalizadas como significativas, e que envolvem, além dos aspectos cognitivos, os aspectos afetivos. Assim, pensar a relação professor e aluno vai além da tarefa de transmitir conhecimentos, pois a relação que se estabelece é afetiva, e este vínculo está presente desde as primeiras experiências escolares, sendo necessário, pois dá sustentação as etapas do processo de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2012).

Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), consideram um aspecto importante para análise e intervenção de todo o processo escolar, as relações interpessoais que caracterizam o ensino, através principalmente da relação professor e aluno, pois influencia diretamente nas características do ensinar e do aprender, e nos resultados encontrados, sendo um meio através do qual algumas mudanças podem acontecer. E, ao analisar as habilidades sociais nos desempenhos interpessoais, os autores consideram três dimensões: a pessoal, a situacional e a cultural, e que, através de uma visão integrada delas haverá a possibilidade de uma perspectiva sistêmica para a compreensão do processo de ensinar e aprender, baseando-se na relação professor-aluno. Assim, esses elementos interdependentes são determinantes a partir também das condições sociais e políticas onde a realidade relacional está inserida.

Desta forma, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado, onde sempre serão negociados e produzidos novos e diferentes sentidos e significados, para os conceitos escolares que são apresentados pelos professores e em outros momentos pelos alunos, numa rede interativa e complexa, onde se (re)atualizam histórias pessoais, experiências e vivências do ser professor e ser aluno, além do conhecimento formal já existente (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005), através de uma dinâmica viva, contraditória e multidimensional, resultando em diferentes formas de fazer e entender o processo de aprendizagem, que se dá entre o pessoal e o social a partir de cada experiência e situação que assim se configura.

Além disso, para Silva e Navarro (2012), a relação professor e aluno é uma condição indispensável quando se pensa em mudanças nos processos de aprendizagem, pois, a transformação do conhecimento está mais ligada às relações pessoais entre docente e discente, do que ao próprio sistema educacional. Assim, cabe ao professor oferecer oportunidades para que sejam desenvolvidas as potencialidades, o crescimento intelectual e a descoberta de valores, que interfiram no desenvolvimento dos alunos e da sua própria cidadania.

Diante do exposto, Tunes, Tacca e Júnior (2005), destacam a importância de conceber este processo como um espaço de relação e que tanto professor quanto aluno, estão imersos em diferentes possibilidades interativas, onde, além de desempenharem as funções esperadas e que são inerentes ao seu papel no ambiente escolar, ambos estão em contínuo processo intersubjetivo de significados que acabam gerando sempre novas possibilidades de relação. Porém, isso não quer dizer que os que ensinam e os que aprendem percebem a todo instante os impactos causados e sofridos pelo outro nesta relação, pois nas ações do professor alguns objetivos são realizados pelo aluno, com um impacto intencional, porém existem aspectos não são planejados e não esperados.

Esses aspectos, conforme Morales (2006), chamados de "não-intencionais", seria aquilo que muitas vezes, enquanto professor, "se ensina sem querer ensinar", e da parte do aluno, "se aprende sem querer aprender", e seus resultados ajudam a visualizar a relação que estabelecem professores e alunos, podendo ser o mais importante e permanente no processo de ensinar e aprender, e dependendo exclusivamente do estilo de relação estabelecida, o que evidencia que o ensino se dá através das explicações do professor, mas também a partir da forma com que este se relaciona com os alunos, e vice versa. O contrário também pode acontecer. É preciso que o professor aceite a responsabilidade, reconhecendo o próprio papel na relação.

Perguntar a um aluno com quem se está tendo dificuldade, por exemplo, “Eu sinto que estou envolvido em uma luta com você e não sei o que está acontecendo. Isso tem alguma conexão com sua experiência?” como exemplifica Fernández (2012) pode diminuir resistências de ambos os lados e facilitar o engajamento na aprendizagem.

Através destas trocas de experiências e conhecimentos, o professor, também aprende com a realidade do aluno, e este, também ensina e aprende, mesmo sem intencionalidade (SILVA; NAVARRO, 2012). Desta forma, toda aprendizagem está fortemente impregnada de afetividade, pois se dá a partir das interações sociais em um processo vincular, inicialmente num plano mais externo, interpessoal, e, durante o processo, através da mediação, por parte de um ou de outro, essas experiências vão sendo internalizadas, ganhando mais autonomia, passando a fazer parte da história individual de cada um, conferindo um sentido afetivo ao que foi vivenciado e internalizado, pois mesmo sendo uma experiência subjetiva, ela é fortemente marcada por ações do meio sociocultural.

Para Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), este é um processo inevitável e que requer uma análise precisa dessas interações e a compreensão das suas consequências, além do compromisso desta relação, visando otimizar seus benefícios. Pois, nestes processos de dependência e interdependência de comportamentos entre professor e aluno, haverá interferências nas variáveis cognitivas e afetivas de todos os envolvidos, incluindo crenças, motivações, sentimentos, habilidades. Assim, é central o papel que o professor tem, ao garantir o que é esperado na relação educacional, através das condições criadas para a efetividade do ensino, a superação das limitações do contexto escolar e a relação mediada com os alunos e entre eles, considerando as características pessoais dos envolvidos, bem como os objetivos propostos, metas, valores da cultura escolar.

Além disso, o professor empenhado em realmente promover a aprendizagem significativa do aluno, acaba por interferir na realidade psíquica do mesmo, antecedendo o conhecimento cognitivo, pois há uma anterioridade no processo de aprender, que acontece na relação que se dá com um outro "mais capaz" e que oferece ajuda. E essa ajuda significa possibilitar, dialogar, através de um jogo, onde ambos, professor e aluno acabam sendo atingidos, afetados, mutuamente e respectivamente, de forma ativa (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005).

Nesta realidade, o aluno é capaz de intersubjetivamente dirigir o seu processo de aprender, restringindo ou não as possibilidades de ação do professor, que tem a missão de planejar e criar as condições para que as potencialidades do aluno venham à tona. E neste diálogo, nem aluno e nem professor permanecem os mesmos, sendo o processo de aprendizagem um desafio à permanência ou não da mesmice. Portanto, essas parcerias no espaço escolar se fazem necessárias e não podem ser ignoradas, para que novas possibilidades de empreendimento pessoal e social surjam, para melhoria do processo educacional (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005; CABRAL, CARVALHO; RAMOS, 2004).

Conforme Ornellas (2007), tudo isto será possível se houver uma escuta cuidadosa da relação existente, do lugar que acontece o ato educativo, da relação professor e aluno, abrindo espaços para a comunicação, através de uma leitura mais subjetiva do que acontece, ou seja, a escuta da escuta, desta relação, sendo a escola um espaço para que ela aconteça. E, nesta situação "interpsicológica" surgem diferentes significados da relação pedagógica, num espaço relacional, através das ações do professor e do aluno. Neste espaço o principal mediador é o professor, que estará sempre vulnerável à alteridade do aluno. Isso significa que, o trabalho pedagógico depende sempre de uma ação conjunta, sendo o resultado do que acontece na relação professor e aluno, de forma compartilhada (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005).

Fernández (2012) destaca que, muitas vezes, quando o professor se queixa de que o aluno não entende algo, a queixa subjetiva reside também em o 'aluno não me atende'. Existe, portanto, um desejo de ser visto e reconhecido por parte do professor que pode prejudicar o processo de aprendizagem, se a expectativa estiver idealizada demais. Estabelece-se aí um processo de transferência e contratransferência, que é um processo que envolve todas as relações humanas. No primeiro, tem-se o desejo de saber do aluno se ligando a pessoa do professor. No segundo, há uma resposta imediata enraizada nos esquemas do professor. É necessário que o professor identifique as próprias emoções e vulnerabilidades desencadeadas pelo comportamento do aluno em aula. Se não fizer isso, pode haver sabotagem do processo educacional.

Qualquer professor pode ter dificuldade de permanecer imune a reações negativas de seu aluno e, por isso, acaba fazendo uso de respostas frias e hostis. A esse perfil de reações de alunos e professores, é importante lembrar que estudantes excessivamente tímidos ou muito agressivos enfrentam maiores dificuldades na escola, com déficits em prestar atenção, seguir instruções, oferecer e pedir ajuda, controlar a própria raiva ou tédio, entre outros (DEL PRETTE; DELPRETTE, 2008). Diante disso, uma importante habilidade a ser aprendida pelo professor e pelo aluno, é a automonitoria, que, segundo Del Prette e Del Prette (2012, p.62), "uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais". Assim, a pessoa pode controlar sua impulsividade, observar o outro, fazer uma introspecção e reflexão, o que é fundamental em processos educacionais. Esse treino e outras reflexões até o momento relatadas neste capítulo podem (e devem!) ser desenvolvidos em capacitações docentes contínuas, com vistas a qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

A importância da capacitação docente: experiências do Saberes

Em uma das edições do Programa Saberes do Centro Universitário Franciscano, solicitou-se que os professores recém-contratados na instituição, provenientes de diferentes áreas (humanas, da saúde, sociais e tecnológicas) expusessem situações do seu cotidiano junto às turmas para quem estavam ministrando aulas e os desafios já enfrentados. Destacamos alguns exemplos de falas recorrentes para ilustrar qualitativamente o que destacamos anteriormente sobre a relação e sua influência na aprendizagem:

1. "(...)não consegui como havia planejado executar o estudo de caso, (...)de certa forma fiquei bastante contente em conseguir detectar esta importante fragilidade em alunos"[cálculo]
2. "Aulas após 22h em disciplinas não específicas do Curso" [os alunos estão menos motivados].
3. Satisfação – "sentir-me parte da instituição"
4. "poucos leram e são sempre os mesmos que se envolvem nas discussões"
5. "retorno vem no contato com o aluno, principalmente fora da "sala de aula formal"
6. "ministrar aulas para ex-colegas de curso"
7. "reinvindicação deles era com que eu não fizesse provas. Mantive-me firme a minha decisão"
8. "os discentes na sua maioria não estão acostumados a pensar"
9. "existe um perfil diferente [de alunos] em cada instituição"
10. "a turma era mais introspectiva. Tentei de várias formas a participação dos alunos e notei que eles não estavam confortáveis com a aula"
11. "a nota ainda tem um valor muito maior que a aprendizagem e isso é cultural"

Nas falas 1, 5, 9 e 10, percebe-se uma reflexão e reconhecimento de que não basta cumprir o programa. Se o foco não for a sensibilidade, pode-se perder o engajamento do aluno na atividade pelo restante do semestre. Nas falas 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 11 fica evidente que as experiências prévias e preconceitos que temos

sobre as verdades de ensinar e aprender podem nos prejudicar na dinâmica em sala de aula. Por outro lado, tais características devem servir de atenção para o coordenador de Curso, ao designar um professor pouco experiente para dar aulas em uma condição menos favorável, como no caso de deixar esse professor ministrar aulas para uma turma cuja formação tangencia a disciplina num horário em que estarão mais cansados. Ainda, na fala 3 é possível perceber que o profissional, quando se sente investido, como no caso da participação de um programa de formação continuada, esforça-se muito mais para dedicar-se a sua tarefa, o que gera consequências positivas no processo educacional.

Outro exemplo de situação a partir do Programa Saberes foi proporcionar um espaço sem ser no formato de palestras, que possibilitasse uma forma diferente de vivenciar o "Ser Professor/educador" na contemporaneidade. Assim, foi solicitado com uma turma de professores ingressantes na instituição em questão, que pudessem, a partir de conceitos trabalhados em primeiro momento, como "Professor Filtro" (CEREZER; OUTEIRAL, 2011), e de "transferência na relação Professor-aluno" (KUPFER, 1989), identificar nas suas situações em aula como esses conceitos poderiam ser aplicados isto poderia ser manejado e pensado. Foi um momento extremamente rico...que podem se traduzir a partir de algumas falas:

1. " Nunca havia me dado conta quantas coisas os alunos podem depositar na figura do professor..."
2. "...nosso grupo pensou que ser "professor filtro", seria por exemplo, identificar melhor o ritmo de cada aluno em sala de aula, seu tempo para assimilar a matéria...
3. "...aqui pensamos um pouco sobre como atrair mais os alunos nesse tempo de redes...se a gente deixa eles com telefone em aula ou não...tivemos várias opiniões a respeito disso...de como seria ser professor filtro nesse contexto?
4. "o que nos chamou a atenção... foi nos darmos conta que nossas vivências também podem influenciar... nossos sentimentos... nossas emoções... precisamos estar em contato com nossa

história, nossa vida, de forma que não influencie na nossa relação com nossos alunos"

5. "...como é difícil essa questão de autoridade e autoritarismo..."

Essas entre outras questões que foram despertadas a partir de encontros que potencializaram a reflexão na relação professor e aluno nos fizeram pensar o quanto esses espaços são fundamentais para a prática educacional. Pensar sobre conceitos que integram e contribuem para a prática, possibilitando que o potencial de cada professor/Educador possa ser mais explorado na sua essência, para que sintam-se no seu "Ser e fazer", mais vivos e mais próximos dos seus alunos.

Considerações finais

Há mais de 40 anos a educação baseava-se na humilhação. Mas os educadores descobriram outros caminhos, como o fortalecimento dos pontos fortes do aluno, acompanhamento com delicadeza, ligação emocional entre professor e aluno, entre outros. No ensino superior, sobretudo nos primeiros semestres, a relação com o aluno pode e deve ser investida para que se crie uma condição ótima para o aprender e, consequentemente um engajamento na formação do aluno.

Assim, aperfeiçoar diariamente forças e virtudes de ser professor torna as tarefas mais agradáveis, além de transformar em vocação a rotina de uma carreira antes que fique estagnada.

> O essencial é saber ver,
> Saber ver sem estar a pensar,
> Saber ver quando se vê
> E nem pensar quando se vê
> Nem ver quando se pensa
> Mas isso (triste de nós, que trazemos alma vestida)
> Isso exige um estudo profundo,
> Uma aprendizagem de desaprende.
> (Fernando Pessoa)

Referências

CABRAL, F.M.S.; CARVALHO, M.A.V.; RAMOS, R.M. Dificuldades no relacionamento professor /aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, 14(29), p. 327-335, 2004.

CEREZER, C.; OUTEIRAL, J. **Autoridade e mal-estar do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

DEL PRETTE, Z.A.P.; PAIVA, M.L.M.F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Interações, vol X, n. 20, p. 57-72, Jul-Dez 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991. p. 30-31.

FERNÁNDEZ, A. **A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Atencional**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KUPFER, M.C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno, o que é, como se faz**. 6ª ed. Ed. Loyola: São Paulo, 2006.

ORNELLAS, M.L. A representação social da transferência do professor e do aluno na sala de aula. In: NASCIMENTO, A.D. & HETKOWSKI, T.M. (orgs) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

REBOLO, F; NOGUEIRA, E.J.; SOARES, M.L.A. As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade. **Série Estudos**, n. 29, p. 109-120, jan./jun. 2010.

SILVA, O.G. da; NAVARRO, E.C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**. n.º8, Vol 3, p. 95 -100, 2012.

TUNES, E.; TACCA, M.C.V.R.; JÚNIOR, R.S.B. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2012.

6

Avaliação:
um processo dialógico, reflexivo e crítico na relação educador e educando

Celso Ilgo Henz [1]
Marilene Gabriel Dalla Corte [2]

Introdução

Já faz algumas décadas que estamos debatendo e refletindo sobre uma das temáticas centrais nos processos de ensino e de aprendizagem: a avaliação. Essas salutares problematizações têm gerado muitas abordagens e diferentes defesas metodológicas sobre o assunto, bem como projetos que já estão mostrando que é possível fazer o diferente e, consequentemente, ao sentido e prática do ato de avaliar na caminhada didático-pedagógica. Acontece que a avaliação, ainda tem sido debatida de forma solta, isolada e descontextualizada, razão pela qual não se tem chegado a essência da problemática, ou seja: antes de nos posicionarmos sobre a

[1] Doutor em Educação - UFRGS. Professor do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação - UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM. E-mail: celsoufsm@yahoo.com.br

[2] Doutora em Educação - UFSM. Professora do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação - UFSM, Coordenadora Substituta do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

avaliação e sua função nos processos de ensino e de aprendizagem, torna-se primordial a busca de uma maior clareza sobre quais "ensinos" e "aprendizagens" cabe às instituições educativas desenvolver. Nesse sentido, questionamos: Para que se "ensina" e se "aprende" junto as instituições formais de educação? Qual o sentido ou função social da escola e da universidade? Assim, por não se ter muito claro qual é o papel sócio-político-pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem da e na escola e na universidade, ficamos "tateando" também sobre a função e a prática da avaliação; justamente por que os processos de planejamento e execução das práticas educativas também não estão bem delineados e articulados a tais questões.

Assim sendo, neste texto objetivamos refletir acerca da avaliação e sua centralidade/participação no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, a partir da perspectiva Freireana. Partimos do pressuposto de que a avaliação é essencial à gestão político-pedagógica e, portanto, articuladora da ação docente e discente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Tomemos como ponto de partida o cotidiano de nossas vidas. Tudo o que somos e fazemos, nossas formas de sentir/pensar/agir são resultantes de atos avaliativos que nós, ou os outros, realizamos a partir de princípios, valores, crenças, interesses, objetivos, motivações, entre outros aspectos. Não vivemos por viver, mas sentimos/pensamos/agimos em função de metas, valores, "verdades" e pessoas; quanto maior a clareza sobre o que queremos e como queremos alcançar a concretização dos nossos objetivos, mais fácil se torna encontrarmos o sentido/significado das coisas que experienciamos, tendo condições de analisá-las como sendo favoráveis ou não nas buscas e construções em que nos engajamos, sem medo de reconhecer que, por vezes, os caminhos e as formas precisam ser revistos e replanejados. Constantemente sentimos a necessidade de, dentro do processo específico de cada aspecto do nosso sentir/pensar/agir, emitirmos juízos de valor sobre os mesmos,

para diagnosticar, problematizar, rever, decidir, agir, fazer algo desta ou daquela forma; vamos compreendendo "onde estamos" e "como estamos" à luz do que queremos alcançar e da forma como nos propusemos realizá-lo.

A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem (ensinagem)

Na processualidade sócio-histórico-cultural em que vamos constituindo-nos enquanto homens e mulheres, a educação é a mediação fundamental. Só aprendemos a ser humanos, a ser gente, pela educação. Isto faz com que os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas instituições educativas tenham que ser assumidos dentro desta perspectiva maior: ensinamos-aprendemos a ser homens e mulheres, a ser gente; os conteúdos, as metodologias e tudo quanto se sente, pensa e faz na educação tem a finalidade de estar a serviço da aprendizagem do humano. Ademais, eles não podem ser tomados e avaliados isoladamente, de forma fragmentada, mas assumidos da sua inter-relação com os demais espaços-tempos e circunstâncias em que homens e mulheres vão aprendendo, vão se educando humanamente. O gênero humano não nasce pronto, com o seu *"modus vivendi"* já estabelecido; a natureza humana é aberta, programada unicamente para aprender, num *vir-a-ser* que vai sendo construído pela interação de uns com os outros e com mundo.

Nada do que é humano é natural; tudo o que é humano precisa ser aprendido, precisa ser constituído, precisa ser "ensinado-aprendido" coletivamente com uma intencionalidade clara e consciente para todos. Vamos constituindo-nos em homens e mulheres intersubjetivamente, partilhando saberes, sentimentos, sonhos, projetos, conhecimentos e ações pela reciprocidade reflexiva e comunicativa, buscando compreender e assumir a *razão de ser* de cada coisa, de cada ser, da nossa existência enquanto sentir/pensar/agir consciente e responsável. Ou seja:

> No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar,* mas para *mudar*. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção,* que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar* por *estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2006, p. 77)

Talvez tenhamos que começar a refletir um pouco mais sobre esses fundamentos primeiros e mais amplos da educação escolar e universitária para, a partir deles, repensarmos o papel da avaliação; problematizarmos sobre "por que" e "para que" educamos nessas instituições, para a partir daí significar o que fazemos. Assim, passaremos a "avaliar" o que é importante ou não avaliar, na caminhada que educandos e educadores fazemos, enquanto coletividade educativa que assume determinados processos de ensino e de aprendizagem sabendo a serviço de que e de quem os estamos construindo e/ou ensinando-aprendendo. Na medida em que estas questões forem se clareando, a finalidade da avaliação, os componentes a serem avaliados, as formas de avaliação, os sujeitos da avaliação e o que deve ser feito com os resultados da avaliação passam a ser questões consequentes e inerentes que podem ser resolvidas com maior objetividade e sentido, pois já se sabe para que avaliar, o que avaliar e como agir com os resultados da avaliação.

Nessa perspectiva, talvez, comecemos a entender que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos é apenas um dos aspectos importantes; há muitas outras aprendizagens que também precisam ser avaliadas. Também vai se aprendendo que a aprendizagem é o elemento norteador do processo educativo, e que se ela não aconteceu satisfatoriamente conforme a proposta e os

objetivos construídos por e para todos – ou pelo menos muito bem esclarecidos –, torna-se necessária uma avaliação profunda também dos processos de ensino, diagnosticando as questões que contribuíram e também aquelas que precisam ser repensadas e refeitas, tanto pelos educandos quanto pelos educadores. No livro Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos, Paulo Freire já colocava:

> [...] Avaliação e não inspeção. [..] Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. '*Tomando distância' da ação realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores.* Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação (2001, p. 29).

Quando educando e educadores são os sujeitos da avaliação, ela vai se tornando um processo de problematização dialógica, de autonomia, de [co]responsabilidade e de comprometimento com as [re]construções dos diferentes componentes do ensino e da aprendizagem a serviço de homens e mulheres que vão se emancipando, aprendendo uns com os outros a *ser mais*. Trata-se de uma avaliação dialógica, participativa, emancipatória, conscientizadora e cidadã, em que ninguém se sente objeto da avaliação de ninguém, mas todos vão se assumindo como sujeitos-aprendizes; uns mais jovens e iniciantes e outros como "aprendizes há mais tempo", mas todos como aprendizes uns com os outros. Em vez de ser um ato unilateral, a avaliação vai se constituindo em um processo de aprendizagem e de construção participativa, dialógica, intersubjetiva, a partir da realidade de cada sujeito envolvido, encontrando e tecendo flechas apontadoras de novos caminhos, novas aprendizagens, novas formas de ensinar, novas

formas de aprender, novos jeitos de se relacionar e interagir, novas maneiras de sentir/pensar/agir como homens e mulheres.

Isso tudo, para Freire, exige uma constante reflexão crítica e ética sobre a prática docente, sobre o que e como fazer com os educandos. Daí que o ideal seria criar formas de os educandos participarem efetivamente da avaliação, uma vez que o trabalho do professor não se dá consigo mesmo, mas com os educandos e "[...] nesta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando" (FREIRE, 2006, p. 64).

Então, em lugar de servir como "camisa de força" nas mãos dos professores, para constatar resultados (que muitas vezes nem os próprios professores sabem para que servem) e classificar (ou excluir?) os alunos em "bons" ou "ruins" (aprovados e reprovados) a partir dos juízos e valores assentados nas concepções, posturas e interesses exclusivamente dos professores – ou de grupos de elite que pensam políticas e estratégias de controle e regulação para garantir uma "estratificação social" pela educação –, o ato avaliativo se constitua um processo dialético e dialógico-reflexivo, passando a fazer parte de todos os momentos e aspectos da caminhada educativa empreendida à luz de um projeto também construído por todos.

Avaliação como processualidade dialética e dialógica

Não ensinamos-aprendemos para a avaliação, mas avaliamos para melhor ensinar-aprender e para melhor viver. A avaliação não é um fim, e sim uma dimensão do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, é inerente à vida. É parte integrante da educação e da vida como mais um momento de aprendizagem, reflexão crítica, autonomia, responsabilidade e comprometimento de cada criança, jovem e adulto enquanto sujeito da sua própria história. Essa processualidade dialética e

dialógica vai se configurando em movimento de conscientização individual e coletiva enquanto sentir/pensar/agir:

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "dês-vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, rente ao nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1980, p. 26).

Neste movimento contínuo de adentramento e afastamento individual e coletivo, aos poucos, vai desaparecendo a necessidade de determinar e especificar momentos e instrumentos específicos de avaliação; a avaliação torna-se parte integrante das [re]construções que vão sendo realizadas, fazendo com que todos exerçam a sua capacidade de refletir e *dizer a palavra,* e serem escutados também a partir das suas vivências, concepções e juízos de valores. A avaliação, então, é permanente, gradativa, mediadora, processual, conscientizadora, emancipatória e cidadã. Todos são os sujeitos da avaliação porque são os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem desde o momento do planejamento, da definição dos "conteúdos", dos enfoques a serem dados aos diferentes saberes e conhecimentos, das formas de trabalhar e organizar a concretização do projeto a serviço do qual a educação se coloca.

Saul (2000), ao discutir sobre a avaliação emancipatória, conduz-nos na esteira da mesma concepção quando aponta três

momentos e/ou etapas da avaliação, ressaltando que estes não são estanques, mas articulados dinamicamente entre si. Primeiro momento – expressão e descrição da realidade, em que se dá a verbalização e problematização do que está acontecendo. Segundo momento – crítica do material expresso, procurando fazer uma reflexão sobre a prática e as responsabilidades de cada participante do processo. Terceiro momento – criação coletiva, assumindo de forma pessoal e participativa as ações e alterações necessárias para reorganizar e reorientar o processo educativo. Segundo a autora,

> [...] a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2000, p. 61).

Ensinar e aprender, assim como participar de tempos-espaços avaliativos, deixam de ser vistos como algo pesado, enfadonho e assustador, ou como uma relação de poder de uns sobre os outros, para pouco a pouco irem se constituindo e sendo assumidos como oportunidades de aprendizagens, [re]construções, problematizações, diálogos, reflexões e decisões que vão sendo construídas coletivamente e participativamente, ao mesmo tempo que são fundamentais na constituição da identidade e individualidade de cada sujeito homem e mulher.

Para Luckesi (1998), a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem tem o papel de diagnosticar e [re]orientar as ações de educandos e educadores, possibilitando que dialogicamente eles reflitam, [re]pensem e [re]organizem suas atividades para garantir que as metas estabelecidas (que em alguns casos também podem ser revistas) sejam alcançadas. Ademais, mesmo tendo clareza do objetivos, nos processos avaliativos é preciso que todos estejam atentos a outros aspectos que vão aparecendo e podem contribuir para que a realidade possa melhor ser descrita, refletida

e modificada. Nas palavras do autor, "[...] de fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando [...] A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz". (LUCKESI, 1998, p. 58).

Assim sendo, toda atividade didático-pedagógica tem sua centralidade no educando, visando que ele consiga construir com o educador as diferentes aprendizagens da e na complexa tarefa de ir constituindo-se enquanto ser humano, enquanto cidadão. Para tanto, muitas dimensões e aspectos precisam ser contemplados quando avaliamos processos que estão a serviço de homens e mulheres que buscam na educação escolar uma oportunidade para *ser mais*. É a totalidade do sentir/pensar/agir como humano que vai se envolvendo nos processos de ensino e de aprendizagem, ainda que a especificidade da educação escolar e universitária seja trabalhar com e a partir dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências. Entretanto, não se pode ficar numa atitude reducionista que contempla apenas a perspectiva cognitivo-racional ou conteudista. Nas palavras de Luckesi (1998, p. 126), "[...] o desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver".

Na escola e na universidade deveríamos estudar não apenas para tirar boas notas ou para sermos aprovados para a etapa seguinte. Nestas instituições educativas precisamos viver e ensinar-aprender para melhor viver e ser felizes, na perspectiva de encontrar a compreensão, a *razão de ser,* das coisas, dos fatos, do mundo, da natureza, da história, da sociedade, dos seres humanos e da nossa humana existência. Para tanto, nos processos de ensino e de aprendizagem a avaliação não pode reduzir-se aos resultados alcançados, mas, também, levar em consideração como eles foram sendo [re]construídos, o que também é válido para o que denominamos de "conhecimento científico" das diferentes áreas.

Educadores e educandos estamos na escola e na universidade para, sobretudo, trabalhar com o conhecimento científico, uma vez que esta é a especificidade a partir da qual na educação formal se procura contribuir com a humanização de homens e mulheres. No entanto, as regras, informações, conceitos ou outras sistematizações são conhecimento com cientificidade porque são resultantes de uma busca organizada intencionalmente para responder, por meio de recursos e procedimentos lógicos e metodológicos, a preocupações, necessidades ou anseios que emergiram da realidade que determinados povos, ou filósofos e/ou cientistas viviam. As sistematizações "acumuladas" no âmbito das ciências, constituem-se em conhecimento para homens e mulheres de hoje na medida em que forem inter-relacionados com a realidade de suas vidas, precisando serem avaliados a partir desta premissa maior. Nesta perspectiva, muitas vezes, a maneira como trabalhamos com os diferentes conhecimentos científicos passa a ser mais significativo que as informações e conceitos neles contidos. Não obstante, facilmente esquecemos que a gênese do conhecimento tem a ver com o mundo e com a vida, com sua relação com a realidade que historicamente tem desafiado a homens e mulheres nos diferentes tempos-espaços.

> Muitas de nossas práticas escolares – a maioria delas – por não levar a sério esta compreensão do fenômeno do conhecimento, escamoteiam-no. Substituem, falsamente, os desafios da realidade por desafios (armadilhas) articulados em "tarefas" e testes ditos "difíceis". As dificuldades naturais, desafiadoras da imaginação criativa, são substituídas por dificuldades falsas e abstratas, impostas por um modelo autoritário do sistema educacional. O que importa, na escola, na maioria das vezes, não é conhecer o mundo e a realidade, mas "saber responder", à imagem e semelhança do mestre, as questões que ele coloca. Torna-se, assim, mais importante o autoritarismo do mestre que a verdadeira autoridade da realidade (LUCKESI et al., 1984, p. 49-50).

Entretanto, uma nova concepção de instituição educativa, conhecimento científico e, consequentemente, de avaliação, é possível. Tomemos como exemplo o que Corbisier (apud LUCKESI et al, 1984, p. 66) coloca sobre a compreensão filosófica enquanto conhecimento sistematizado: "[...] a filosofia, portanto, não é alheia ou estranha à vida humana, porque é a própria vida humana procurando tomar consciência de si mesma, de sua origem, de sua essência e significação". Ou seja, o conhecimento filosófico está aí para ajudar-nos a compreender a nós mesmos e a realidade do mundo que nos rodeia, orientando-no nas nossas escolhas e rumos enquanto homens e mulheres capazes de sentir/pensar/agir autônoma e responsavelmente. No que se refere ao conhecimento científico, Luckesi et al. (1984, p. 71) ajuda a esclarecer:

> [...] o conhecimento científico pretende esclarecer as ocorrências factuais do universo, produzindo um entendimento de parcelas do "mundo", descrevendo-as e criando as conexões lógicas e compreensíveis entre os seus componentes. A partir da identificação descritiva dos dados, estabelece-se um entendimento da realidade, pela verificação de como cada coisa, cada fenômeno se nos dá, possibilitando sua inteligibilidade a partir de seus contornos e elementos constitutivos.

Na escola e na universidade não ensinamos-aprendemos apenas para conhecer o que os outros pensaram e disseram sobre o mundo, a vida, a realidade, os fatos, entre outros aspectos. Servimo-nos do sentir/pensar/agir sistematizado por outras pessoas para a partir e com estes "conhecimentos" buscar compreender diferentes aspectos e realidades do nosso mundo e da nossa vida, tomando-os como instrumentos que nos ajudem a saber, viver e conviver melhor. Assim, assumidos os conhecimentos com os quais trabalhamos nas diferentes áreas científicas contempladas pelos componentes das matrizes curriculares nas escolas e nos cursos universitários, vão se constituindo em elementos de libertação. Ou melhor, "[...] não há,

pois, conhecimento que se faça fora da prática do sujeito com o mundo que o cerca, e ao qual é necessário compreender, pela criação de significação e sentidos" (idem, p. 53).

De acordo com Capra (1992) é possível suportar, apesar das muitas dificuldades, as várias mudanças sociais e políticas, porém existe algo que muito pouco tem merecido atenção da humanidade, que é meio ambiente. Em seu livro "O ponto de mutação", o autor aponta algumas das incoerências humanas, as quais transitam entre a dimensão teórica e, também, prática, que poderão ocasionar muitas consequências catastróficas ao meio ambiente e, sendo assim, a qualidade de vida no planeta Terra. Nesse exemplo, Capra se refere a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que pressupõe que a teoria não abarca toda a complexidade do contexto social. Sendo assim, defendemos a necessária e melhor articulação entre ambas, teoria e prática, tendo como ponto de partida e de chegada que é, inicialmente, na escola e, subsequentemente, na universidade, que se funda o conhecimento ancorado em princípios científicos. Avaliar, nesta perspectiva, torna-se elemento fundante de todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas ação final e que repercute em dados somativos.

Tendo por base o paradigma evolucionista de Capra (1992), em que na visão científica a ciência explica a vida, entendemos, pois, que a teoria está comprometida com a prática, e, portanto, a avaliação precisa, eminentemente, estar envolvida e comprometida com o processo de ensino e de aprendizagem, o que requer que tanto o planejamento e a execução das práticas educativas sejam permeados por momentos investigativos e avaliativos [retro]alimentadores das ações dos sujeitos envolvidos. Porém a percepção que temos do mundo não é suficiente para fazermos Ciência, o que pressupõe que sejam realizados esforços intensos para minimizar a distância entre teoria e prática, uma vez que não basta afirmarmos que teoricamente é preciso avaliar continuamente e processualmente e, na prática, ainda, priorizamos

e focamos no produto e na avaliação final. Apesar das suas inter-relações, tanto teoria quanto prática tem peculiaridades próprias, sofrem interferências e transformações, entre outros aspectos, porém, são indissociáveis ao ato de conhecer, aprender e intervir; uma depende da outra.

Assim, quando se planeja e se implementa práticas educativas voltadas para a formação de licenciados e bacharéis, por exemplo, há que se compreender que na perspectiva evolucionista não é possível fragmentar o conhecimento teórico, muito menos prático, e que a concepção globalizada deve permear a estrutura e dinâmica curricular do curso e, consequentemente, as questões metodológicas que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores formadores, as quais necessitam ser compartilhadas com os futuros profissionais, estabelecendo, portanto, uma verdadeira rede de conhecimentos compartilhados.

Sob o enfoque globalizado, cabe ainda ressaltar a indissociabilidade entre a teoria e a prática partindo do pressuposto de que a prática deve ser constitutiva do trabalho docente e discente, uma vez que esses sujeitos passarão a se envolver com "[...] comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário" (KENSKI, 1994, p. 11). A avaliação, portanto, é subjacente a essa engrenagem e não apenas uma peça solta, estanque e que finaliza toda a conjuntura do processo de ensino e de aprendizagem.

Não podemos deixar de destacar as ideias de Kuhn (2007), o qual analisa a dinâmica e a produção do conhecimento antes (ideia de algo cumulativo) e depois (processo não-linear com perdas e ganhos). O autor aponta que a transição entre o antes e o depois ocasiona a mudança de paradigma e que essa mobilidade se refere a um processo de maturidade intelectual baseada em resoluções passadas e vividas dentro de um contexto teórico-prático. A prática conservadora, que valoriza uma postura pedagógica conteudista,

está ancorada essencialmente na teoria, em especial na cultura geral; reproduz, sobretudo, o conhecimento, assim como é pouco crítica quanto às questões sociais. Tem, portanto, como objetivo principal a preparação intelectual e moral do aluno e, nesse sentido, a avaliação está a serviço somente da aferição e quantificação do conhecimento adquirido.

Conforme Kuhn (2007) a ciência é compreendida como atividade completamente racional e controlada. Sendo assim, o modelo conservador de prática que prioriza aulas expositivas, sequência lógica no conteúdo, fragmentação entre as disciplinas que compõem a estrutura curricular da série ou do curso corresponde a essa perspectiva formalista do conhecimento. A aprendizagem, portanto, fica comprometida, pois é receptiva, mecânica e serve essencialmente para a reprodução de informações, com pouca construção do conhecimento. O professor, por si só, efetiva seu papel central no processo de ensino e de aprendizagem, em que serve de modelo e é o único responsável pela transmissão das informações. Em contrapartida, a prática emergente pressupõe a atuação do professor ancorada na criticidade, reflexividade e transformação, no sentido de estabelecer a inter-relação entre os pressupostos teóricos e práticos. O elemento central é a ciência entendida como atividade concreta que se dá ao longo do tempo, uma vez que requer aluno e professor como sujeitos ativos, participantes e [co]responsáveis no processo de construção do conhecimento.

Morin (1996) quando se refere ao desenvolvimento do pensamento complexo como reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, na perspectiva historicista, põe em cheque o determinismo e a verticalidade das práticas conservadoras sob a vigência do paradigma positivista. Sendo assim, entendemos que a função do professor ao permear processos avaliativos está em desencadear reflexões, desacomodar e provocar desequilíbrios; articular atividades significativas à construção do conhecimento e realizar mediações pedagógicas de maneira crítica e inovadora, no

sentido de potencializar a [re]construção do conhecimento e acompanhar como estes processos estão acontecendo com cada educando.

Diante da perspectiva acima, como fica a questão das notas, dos conceitos, do "certo" e do "errado"? Comecemos pelas notas e conceitos: tanto as notas quanto os conceitos (que na maioria das instituições educativas são identificados por percentuais quantitativos) são indicativos insuficientes nos processos avaliativos, uma vez que se restringem a quantificar resultados (quase sempre apenas conteudistas) sem expressar o que não foi alcançado e, muito menos, analisar o porquê de não terem sido atingidos os objetivos propostos e como agir para reconstruir o que não aconteceu conforme o planejado. Mas o problema maior ainda pode estar na questão do "certo" e do "errado"; aliás, é preciso refletir sobre a possibilidade de as certezas (sobretudo dos professores) serem mais perigosas do que as incertezas, pois podem conduzir a autoritarismos e criar obstáculos ao diálogo-problematizador e outros procedimentos interativos e formativos.

Nos estudos de Vásquez (1977) encontramos que a teoria e a prática são elementos que constituem a práxis e, nessa ótica, indissociáveis. A atividade teórico-prática, segundo o autor, se permeada por reflexão crítica, constitui-se em processo dialético, o que nos conduz a pensar que pela prática pedagógica reflexiva torna-se possível reduzir a distância existente entre a teoria e a prática. Para o autor o homem "[...] é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas situações" (p. 247) e, sob esse enfoque, podemos afirmar que o professor precisa criar novas situações de aprendizagem ou soluções para enfrentar os obstáculos do processo educativo; a avaliação se mediatizada antes, durante e ao final do processo de ensino e de aprendizagem poderá contribuir para tais construções criativas, reflexivas e críticas.

O autor propõe níveis de práxis: "práxis criadora e práxis reiterativa", "prática reflexiva e prática espontânea". O que diferencia tais níveis é, justamente, a ênfase na consciência e

intencionalidade, uma vez que o professor ao [re]planejar sua prática político-pedagógica precisa ter consciência epistemológica de que a repetição é fator que intervém de maneira negativa e reiterativa e de que avaliar é decorrência de suas concepções e opções metodológicas de ensino e aprendizagem. Ao dimensionar o ensino e aprendizagem dessa forma o professor passa a compreender quais sejam os alicerces da criação, ou seja, a apreensão da realidade e a reflexão sobre ela; a práxis criativa opõe-se ao processo mecanizado e repetitivo – racionalidade técnica.

A prática político-pedagógica reiterativa tem elementos fundantes no paradigma da racionalidade técnica, com essência na transmissão de conhecimento e, portanto, sem a fusão da teoria e da prática nos elementos de ensinagem. Não se constitui práxis, o que reitera as discussões de Kuhn (2007) no que diz respeito ao conhecimento científico não se desenvolver de maneira cumulativa e contínua, já que acontece, sobretudo, em saltos qualitativos em torno do que o autor se refere como "modo de ver" e de "praticar" o conjunto de teorias e práticas existentes e as que estão por surgir.

Já a prática político-pedagógica reflexiva tem seus embasamentos na concepção sociocrítica da educação, pois prioriza a reflexão sobre e para o conhecimento de maneira dialética; constitui-se práxis, justamente, porque propõe a unidade da teoria e a prática. Na medida em que vamos aprofundando a concepção de conhecimento como "entendimento do mundo", e não como enfeite e ilustração intelectual ou cognitiva, todas as tentativas de resposta passam a ter seu valor, pois são a manifestação da compreensão possível alcançada até então, ainda que de forma ingênua, acrítica, empírica, ou sem uma fundamentação ou argumentação que consiga se sustentar com um embasamento lógico-metodológico. Trata-se de repostas que estão sendo construídas a partir de determinados questionamentos que brotam do mundo da vida ou que são formulados por pessoas que já são

"aprendizes há mais tempo" e tem algumas respostas mais elaboradas e abrangentes, mas não são "os que sabem tudo" e vão ensinar aos "que não sabem"; não são respostas "certas" ou "erradas". Umas melhores e mais importantes que as outras, mas diferentes e que precisam ser problematizadas de uma forma cooperativa e dialógica, procurando mostrar que sócio-historicamente já foram alcançadas outras respostas por pessoas que se dedicaram a investigar mais sistematicamente a busca de entendimento da problemática em questão. Para Hoffmann (1993, p. 148),

> [...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, com ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Assim sendo, na práxis didático-pedagógica a avaliação enquanto relação dialógica, poderá se constituir práxis criadora mediada pela prática reflexiva conforme Vásquez (1977) sinaliza. O educador, nessa ótica, passa a dialogar com os seus educandos olhando-os na sua singularidade sócio-histórico-cultural, analisando as respostas dos mesmos sem a necessidade de dizer que a resposta deles é errada; reconhece-a como diferente e mostra – muitas vezes através de comentários escritos sobre e a partir das respostas que vão sendo dadas nos diferentes instrumentos de avaliação – quais são as respostas que a ciência com a qual estão trabalhando está reconhecendo como válida com base em determinados princípios e/ou critérios, ainda que também passível de questionamentos.

Então, cada participante, especialmente o educando, passará a ser olhado e admirado na sua singularidade, sentindo-se respeitado na sua maneira de ser e ver mundo e a vida, respeitado na sua história. Pouco a pouco a cultura do autoritarismo e suas mais variadas formas de manifestação e discriminação vão sendo superadas; em seu lugar, educandos e educadores vão aprendendo um diálogo reflexivo também cognitivo-científico, mas sempre a serviço da busca de cada um e de todos poderem *ser mais* homens e mulheres, reconhecendo que a condição de ser de cada um passa pelo reconhecimento da condição de ser do outro, passa pela valorização e respeito à alteridade. Ou seja: "[...] o diálogo, a compreensão do outro, a solidariedade na produção do saber. O diferente do outro representando o desafio à convivência social, à confrontação de hipóteses, à consistência de argumentação para a produção do saber a transformação da sociedade" (HOFFMANN, 1998, p. 27). Assim sendo, partimos do pressuposto de que educar e avaliar são, pois, construções intersubjetivas, cooperativas, colaborativas, dialógico-problematizadoras, conscientizadoras e transformadoras, sempre na perspectiva maior de que a escola e a universidade são espaços públicos de cultura viva, são lugares de gente que quer aprender a *ser mais* gente, podendo contar com a contribuição das metodologias e dos conhecimentos das diferentes ciências como explicações e compreensões até então alcançadas sobre "parcelas" do mundo e da vida.

Recorremos, novamente, às palavras de Freire (2006, p. 116):

> Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passa por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da

> prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.

Sentir/pensar/agir para mudar a avaliação implica sentir/pensar/agir para mudar a práxis educativa, a maneira de enfocar os conteúdos, os responsáveis pela escolha dos aspectos a serem ensinados-aprendidos e avaliados, a forma de relacionamento entre professores alunos. Significa sentir/pensar/agir para mudar o jeito de fazer, ser e viver como coletividade que ensina-aprende na escola, na universidade, no mundo da vida.

Considerações finais

Ao finalizarmos este texto, concluímos e defendemos que a avaliação como elemento importante e constante no processo de ensinagem, permeada pelas [rel]ações humanas e político-pedagógicas entre educador e educando, precisa contribuir para construir e aprofundar o conhecimento, a reflexividade e a leitura crítica do mundo a partir da constante apreensão sensível da realidade com consciência crítica, ou seja, utilizar o *modus operandi* (sentir/pensar/agir) em íntima interlocução com os conteúdos e a relação deles com a vida em sociedade.

A avaliação quando realizada de maneira quantitativa e deslocada do processo de ensino e de aprendizagem (de cunho exclusivamente sumativo e priorizando o produto) não contempla o desenvolvimento crítico e criativo e, portanto, não potencializa o pensamento complexo na perspectiva de movimentos de problematização e transformação social.

Ao preconizar para as instituições educativas a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, Paulo Freire defende a importante e essencial relação dialógica e democrática entre

educador e educando e, nesse sentido, põe em cheque relações de autoritarismo e poder absoluto no que diz respeito ao ensino e aprendizagem permeados pelos momentos de avaliação. Assim, para Freire (1992, p. 118),

> A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde.

Com base nos preceitos desse educador/autor, passamos a compreender e defender os processos avaliativos, que são processos educacionais, como um encontro entre sujeitos mediado pelo conhecimento. Ou seja, se o processo de ensino e de aprendizagem requer ser dialógico, a [re]construção do conhecimento consequentemente é coletiva e, portanto, em constante dinamicidade e evolução. Daí, a avaliação constitui-se um mecanismo de interatividade e reflexividade dos conhecimentos [re]construídos ou daqueles que precisam ser tensionados em outras dinâmicas de ensinagem.

A avaliação também pode ser entendida como um processo eminentemente de [re]articulação e retroalimentação das práticas educativas que delineia o "estado" do conhecimento de cada educando e em que estágio este sujeito se encontra. Então, concluímos, à luz dos preceitos Freireanos: "A avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um

sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática" (FREIRE, 1982, p. 94).

Referências

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. 3ª ed. SP: Editora Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **O sonho possível.** In: BRANDÃO, C. R. *Educador:* vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 9 Ed. SP: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 34 Ed. SP: Paz e Terra, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora***:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Pontos e Contrapontos** – do pensar ao agir em avaliação. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KENSKY, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2 Ed. SP, Campinas: Papirus, 1994.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCKESI, C. [et al.]. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. SP: Cortez, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e profissões. 8 Ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória***:* desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política. 33 Ed. SP, Campinas: Autores Associados, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 Ed. RJ. Paz e Terra, 1977.

7

Profissionalização docente: da formação à docência universitária

Amanda Rezende Costa Xavier [1]
Maria Antonia Ramos de Azevedo [2]
Antonio Carlos de Azevedo [3]

Introdução

A percepção da docência como uma profissão, que exige formação pedagógica, está amplamente difundida na literatura da área da formação de professores. No entanto, desde a criação dos primeiros cursos de Licenciatura no Brasil, nos anos 30 do século XX, constatamos uma fragmentação na forma como estes cursos estão organizados. O modelo curricular 3+1, fortemente presente na formação inicial, gera um descompasso entre as propostas formadoras e a realidade do trabalho dos professores.

Esse descompasso caracteriza-se pela concepção de que o conhecimento de uma área específica do conhecimento é condição primeira para a formação do professor. A dimensão pedagógica do

[1] Doutoranda em Educação - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP – Brasil - arezendexavier@hotmail.com

[2] Doutora em Educação – USP. Docente - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP - Brasil - azevedo@rc.unesp.br

[3] Ph.D. em Agronomy - Purdue University. Docente - Universidade de São Paulo – USP - Brasil - aazevedo@usp.br

trabalho docente acaba ficando pormenorizada no interior do próprio curso, porque se organiza pautado no modelo de racionalidade técnica.

O professor formado nesta concepção de razão técnica reproduz modelos e planos que foram armazenados ao longo de seu percurso formativo, desde a formação inicial até sua própria história de vida, constituída nos bancos escolares. A visão reprodutivista de trabalho pedagógico acaba por estar vinculada à ideia de um técnico e não a de um professor, que constrói e reconstrói no seu fazer pedagógico novos e diferentes encaminhamentos, frutos da constatação da realidade histórico-cultural de seus alunos e de si mesmo.

Pelo fato de constatarmos que esse modelo de racionalidade técnica não contempla, satisfatoriamente, a complexidade da sala de aula, torna-se necessário apontarmos novos caminhos para o ensino, que passam pela redefinição do trabalho pedagógico do professor, no que tange ao conhecimento, à análise e à reflexão dos diferentes saberes da sua profissão.

Na introdução, é necessário apresentar o objetivo do texto e quais as relações conceituais e empíricas que os autores procuram estabelecer. Sugiro uma revisão atenta e reescrita da introdução.

Profissionalização da docência

A formação docente deve buscar reconhecer, prioritariamente, o processo de formação do sujeito como uma ação vital de construção de si próprio. Nesta formação, "os diversos polos de identificação interdependem-se, extrapolando aquela ideia restrita de formação apenas como atitude de aprendizagem, situada em tempos e espaços limitados e precisos" (AZEVEDO, COMARU, 2002, p.).

Esse movimento de ressignificação de identidades, pessoal-profissional, permite o entendimento de que esse processo é um espaço de reconstrução e de formação, que dinamiza a produção

própria do sujeito "sentir, se dizer e ser professor" (NÓVOA, 1995ª, p.). Dessa forma, evidencia-se a impossibilidade de dissociar o 'eu profissional' do 'eu pessoal'. Indispensável é, então, a necessidade do despertar ser professor; a vontade de refletir sobre os próprios percursos profissionais, revelando como foram evoluindo ao longo da carreira e, paralelamente, nos outros contextos de sua vida.

Pensando nessa lógica de formação, os próprios Projetos Político Pedagógicos dos cursos devem contribuir para que se produza um pensamento propriamente pedagógico, e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico sobre a construção da profissão professor. A apropriação singular que cada curso faz do seu patrimônio existencial se associa, principalmente, na compreensão de (trans)formação.

Nesta ótica, a produção de uma cultura profissional docente estaria vinculada à integralidade do processo de formação inicial e continuada dos professores, na intensidade das interações entre os sujeitos em (trans)formação e, entre os aspectos da produção qualitativa de novos significados, às concepções sobre a própria prática enquanto pessoa-profissional. Como diz NÓVOA (1995b, p. 30),

> [...] no fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e colectivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio.

O reconhecimento da pessoa do professor na prática de sua profissão respalda o nascimento de uma nova cultura, que compreende nova ordem de significações. Flexibilizam-se as relações humanas entre si e com o conhecimento, incluindo os próprios saberes desse sujeito, que permanentemente se reconstitui. Partindo desta concepção, o sentido social encontrado na profissão pode também contribuir para atenuar o choque entre

as expectativas de uma identidade profissional preestabelecida e as condições reais de trabalho, ajudando a questioná-las com pertinência e a resolver as dificuldades mantendo o docente, em si mesmo, uma confiança suficientemente grande para considerar qualquer experiência vivida como importante desde que a partir dela se aprenda e se cresça como indivíduo, fazendo-se e definindo- se (NÓVOA, 1995a, p.180).

Dialogando com essa perspectiva, ao tratarmos das questões referentes ao processo educativo que revela a futura constituição da profissão docente, é necessário compreender o ser humano por seu inacabamento (FREIRE, 1997). Assim, pela consciência de sua inconclusão, própria da experiência vital, o sujeito permite-se estar inserido num permanente movimento de busca.

Essa concepção, de que a formação de professores é um processo em constante mutação, reconhece a existência de um cotidiano dos sujeitos e aquilo que os mantém ligados às suas aspirações, necessidades e visa prepará-los para o mundo do trabalho, e não apenas colocá-los num mercado de trabalho. Pensando, então, a partir da formação inicial, para a construção da identidade da docência como profissão, torna-se indispensável sua significação social. O professor tem que ter claro o seu papel como interventor social, como um mediador entre o conhecimento e o aluno. O professor muitas vezes é quem vai orientar o aluno na forma pela qual ele vai encaminhar o saber adquirido, além de algumas vezes influenciar seu encaminhamento dentro da sociedade. É ele quem pode marcar a diferença entre o conhecimento e a informação, pois o professor é um indivíduo composto por sentimentos e ações que podem afetar a relação professor e aluno.

Para o docente, a educação envolve não somente a dimensão profissional, como também a política, sendo necessária a valorização dos saberes pessoais. No caso da sala de aula, podemos falar em uma maior quantidade de indivíduos com interesses e características diversas, que devem ser levadas em consideração.

Assim, o conhecimento pedagógico, junto ao conhecimento científico, é indispensável para a atuação do docente, porque um bom professor constantemente reflete sobre para que serve o conhecimento e como aplicá-lo em contexto diversos, aos quais estão inseridos os alunos.

A visão de que a docência é um emprego e não uma profissão acentua a perda da identidade docente, exigindo a reformulação das práticas. Não se pode pautar exclusivamente nos conhecimentos específicos da área, mas reestruturar os demais conhecimentos do ser profissional intrinsecamente ligado à sua identidade como professor, levando em conta suas experiências, sua formação continuada, os saberes envolvendo educação e também a responsabilidade política que representa o ato de ensinar. Portanto, o processo construtivo da identidade profissional está vinculado à função social e coletiva da profissão, em que se estabelece e configura a cultura do grupo, ao qual pertence e ao contexto sociopolítico em que se situa. Tal identidade não é preestabelecida, mas desenhada ao longo dos processos formativos, em cada interação que vai tramando o contexto.

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações; ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage, interage com os seus contextos. Assim, um percurso de vida é um percurso de formação e (trans)formação.

Consequentemente, tais processos de formação consideram a dinâmica em que se vai construindo a identidade particular. O processo identitário perpassa pela capacidade do sujeito exercer a sua atividade profissional, através da busca autônoma de continuar re- significando os sentimentos, valores e princípios que norteiam e investem a própria carreira. É a interconexão recíproca das manifestações da pessoa do professor com os contextos intra e interprofissional, valorizando a indissociabilidade entre o eu, o pessoal e o profissional docente.

Os saberes docentes

A que nos referimos quando dizemos que os docentes precisam se profissionalizar, precisam constituir identidade?

Referimo-nos a um conjunto de saberes, conhecimentos e competências que são necessários à profissão docente, e que se distanciam muito da compreensão de que ser professor é transmitir aquilo que se domina científica e tecnicamente em uma área profissional. Cunha (2004, p. 37) afirma que "assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor". E arremata seu posicionamento a respeito, defendendo que "no caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e de aprender" (CUNHA, 2006, p. 355).

A docência como afirma Cunha (2006) é uma atividade complexa, pois envolve uma quantidade de saberes necessários para o exercício profissional. No caso da profissão professor, este profissional precisará desenvolver saberes profissionais específicos chamados de saberes docentes, que são necessários para que o professor possa desenvolver com mais competência o ato de ensinar numa perspectiva em que ensinar não se configura apenas pela ação de transmissão de conhecimento.

As relações que o professor estabelece entre os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, e os saberes experienciais indicam a organização prática do trabalho educativo que ele, professor, executará em sala de aula. Assim, são esses saberes que permitem ao professor gerenciar os problemas que surgem no cotidiano de sua atuação profissional. Além disso, tais saberes direcionarão as suas concepções sobre o ensino, o aluno, o espaço de sala de aula, e, consequentemente, a avaliação. Mas, então, o que são esses saberes? Os saberes docentes correspondem ao

conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções, que compõem a capacitação do sujeito para a atividade profissional da docência. São todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços, de vida e de atuação, e que são acionados nos espaços cotidianos da docência (XAVIER, 2014). Eles são múltiplos e heterogêneos, constituídos processualmente na existência dos professores, como concluem os estudos de Tardif (2000).

A propósito, Tardif, Lessard e Lahye (1991) caracterizam os saberes docentes como saberes da experiência, saberes curriculares e saberes disciplinares. Também os estudos de Cunha (2006) apontam que os saberes docentes são caracterizados como experenciais, curriculares e disciplinares, porém a autora acrescenta os saberes acadêmicos e os profissionais como próprios da docência. Por sua vez, Nóvoa (1992) caracteriza os saberes da docência como saberes da reflexão, saberes da especialização teórica e saberes da prática pedagógica.

Shulman (2005, p. 5) define que os saberes, ou conhecimentos base da docência, se constituem por tudo aquilo que os "professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual, [...] para que seja considerada entre as profissões prestigiadas". Assim definido, Shulman (2005, p. 11) aponta as qualidades, habilidades e capacidades que transformam o sujeito em professor. Define estas características como "conhecimento base" para a docência: domínio do conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral, especialmente os princípios e estratégias de organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; conhecimento do currículo, incluído o domínio dos materiais e os programas que são "ferramentas para o ofício" do docente; conhecimento didático do conteúdo, que estabelece a relação entre a matéria ser trabalhada e a pedagogia, que permite a forma particular do docente compreender a profissão; conhecimento dos alunos, incluindo suas características;

conhecimento dos contextos educativos, que inclui o funcionamento, gestão, financiamento e culturas escolares; conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e seus fundamentos filosóficos e históricos.

A efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem requer que o docente se perceba como ator apto a tirar a ênfase da transmissão dos conhecimentos, para deslocá-la para a aprendizagem dos estudantes. Logo, esta aptidão pode ser alcançada pelo domínio dos saberes que envolvem a profissão docente, e não somente dos saberes da área de conhecimento em que se especializou, ao longo de sua formação, no curso de graduação e pós-graduação. Assim, apesar de certa diferença entre as nomenclaturas adotadas pelos autores para conceituar os saberes docentes, é possível identificar similitudes entre eles. Todos abarcam as várias dimensões que compõem a vida profissional docente, subsidiando a prática pedagógica com amplitude.

Nesse sentido, acreditamos que os processos de formação deveriam se configurar, fundamentalmente, no desenvolvimento singular dos professores enquanto cidadãos e profissionais que estão assumindo e se responsabilizando como protagonistas do próprio transcurso, num contexto de produção cada vez mais autônoma de sua profissão. Para tanto, a importância em falar sobre formação de professores e os saberes constitutivos de sua prática, está, entre outros aspectos, em entender que a forma como as pessoas representam o magistério incide diretamente sobre como o profissional significa sua atividade.

A formação da docência universitária

A origem da formação universitária nos remete ao entendimento de que a profissão docente no ensino superior nem sempre foi claramente compreendida. Masetto (1998), ao retomar o histórico da constituição da universidade no Brasil, lembra que o

modelo universitário adotado foi semelhante ao modelo francês do século XIX. Resguardava a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, com consequente desvalorização da política, filosofia, teologia e ciências humanas. Os currículos, que são os conjuntos de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, ideológicos, educativos, definidos pela trajetória e experiência humana, que definem o modelo de pensar a educação (XAVIER, 2014), eram seriados e os programas dos cursos eram totalmente fechados, constituídos unicamente por disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício de determinada profissão.

Como esses cursos superiores formavam seus alunos?

Pergunta delicada, porque os alunos formados teriam as possibilidades de se tornarem profissionais da área ou professores naqueles cursos. A resposta está em um processo de ensino no qual os conhecimentos e as experiências profissionais eram transmitidos por um professor que sabe, aos seus alunos que não sabem. Ora, temos então, desde o princípio, que os professores eram pessoas com sucesso em sua área profissional; pessoas que sabiam fazer o que teriam que ensinar. O objetivo do processo de ensino se reduzia, portanto, a conduzir os alunos a saberem fazer com o mesmo sucesso de seus professores, conclui Masetto (1998).

Regida por essa lógica, a universidade exigia do professor universitário, até a década de 1970, o título de bacharel e a experiência no exercício de sua profissão. Essa situação estava fundamentada em uma crença inquestionável, tanto da instituição universitária, quanto do profissional que se tornaria professor, que "quem sabe, automaticamente sabe ensinar", assevera Masetto (2003). Porque ensinar significava ministrar aulas expositivas, realizar conferências sobre um determinado assunto de domínio do profissional. O que se esperava do processo de ensino é que se transmitisse o conhecimento e demonstrasse, na prática, como se realizavam as atividades e se empregavam tais conhecimentos daquela profissão.

Ainda um pouco atual essa situação, não?

É notório o fato de que quem sabe, sabe ensinar, apontando a ideia de que não é necessário o professor se apropriar dos constructos epistemológicos e pedagógicos da profissão. Apenas recentemente os pesquisadores da educação têm iniciado os professores universitários na conscientização de que a docência, assim como qualquer profissão, exige capacitação própria. Isso porque o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não estão restritas à obtenção de um diploma de bacharel, ou mesmo de um título de mestre ou de doutor, assim como não está restrita ao domínio do exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias da docência, averigua Masetto (1998).

Porém, embora fundamentais para o exercício da docência, os saberes, com exceção daqueles relacionados ao conteúdo específico da área de formação do docente, foram compreendidos como desnecessários e, por isso, foi desmotivada a formação dos docentes universitários nesse rol de saberes. Se, conforme nos aponta Cunha (2008), entendemos por habitus a matriz de princípios que predispõe o sujeito a agir de uma maneira predeterminada, a partir de analogias e com disposição estável, esse descompromisso com os saberes docentes contribuiu para que a formação do professor universitário se compusesse como um habitus carregado de conservadorismo. Um modelo que foi fazendo da transmissão e reprodução de conhecimentos dois dos seus pilares.

Os conhecimentos pedagógicos, que compõem os saberes docentes, foram colocados em posição de desprivilégio na formação do professor universitário, como concluem os estudos de Cunha (2008). Com isso, parece que o fato de haver na universidade uma ideia enraizada de que o bom modelo de ensino é aquele baseado unicamente na transmissão e reprodução científica, de modo que este se sobreponha às questões didático-pedagógicas, não tem incomodado. Este é um fato que torna o modelo universitário do século XIX tão atual. Nessa lógica,

Morgado (2009) aponta que o modelo de ensino baseado na transmissão dos conhecimentos científicos se perpetuou no tempo e contribuiu para que a reflexão pedagógica e o ensino crítico não se tornassem uma prática.

Reforçam essa linha de reflexão os resultados dos estudos de Azevedo e Andrade (2011), que constatam a desconsideração da importância e valor do saber docente, e os estudos de Cunha (2009), que apontam que a dedicação dos profissionais da docência para as questões pedagógicas e humanísticas do ensino não se dá na mesma intensidade com que se dá para os conhecimentos e conteúdos específicos que ministram. Cunha (2009a) afirma ainda que o que realmente interessa para o professor universitário é o domínio do conhecimento da área em que se especializou, de forma que ele se prepara com excelência para as atividades de pesquisa, prioritariamente, ficando o preparo para a docência em posição marginal.

Também o recrutamento docente no ensino superior ainda segue a mesma ideia do século XIX: a lógica de que "quem sabe fazer sabe ensinar". Esse escopo faz o próprio processo de ingresso na carreira universitária revelar que não há grandes preocupações com a formação pedagógica do professor universitário, conclusão verificada nos estudos de Fernandes, Bastos e Selbach (2010) e Xavier (2014).

Contudo, assegura Sousa Santos (2005, 2008) que as transformações pelas quais têm passado os modelos de ensino e os modelos universitários são irreversíveis. Essas transformações têm se dado em decorrência das novas exigências que se apresentam tanto para a sociedade, quanto para o mundo do trabalho. Com o decorrer dos anos e com o avanço tecnológico que a cada dia transforma o modo de ver e viver o mundo, a sociedade – em mudança – passou a ter novas exigências. A busca por uma formação para a autonomia, a compreensão da complexidade das questões em torno de determinado objeto – e a busca por soluções de problemas com mesma complexidade – e o dinamismo com que

as mudanças passaram a acontecer são pontos que afetaram diretamente a forma de se produzir e fazer uso do conhecimento. A sociedade contemporânea, a aceleração na produção de novas demandas, e a mesma aceleração na tentativa de solucionar essas questões, trouxeram para a universidade novas concepções, tanto no plano político, quanto no plano epistemológico. Também as exigências sociais, as políticas que tendem à democratização da universidade, e a reivindicação por igualdade de oportunidades para as classes populares implantaram uma nova realidade no interior das instituições universitárias, exigindo dos docentes que a constituem uma nova postura frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Face a isso, aponta Cunha (2004a, p. 10; 2008, p. 19) que, "abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes". Nessa condição, o professor precisa conscientizar-se de que necessita desenvolver competências pedagógicas. Por meio do domínio dos saberes adquiridos ao longo de seu percurso formativo e ao longo de sua experiência profissional, o docente tem condição de interferir no universo acadêmico, aprimorando e elaborando novos saberes, construindo, portanto, um "profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão" (MASETTO, 1998).

Logo, que desafios se apresentam para a docência universitária?

O primeiro deles está no reconhecimento de que a formação docente não se dá somente em uma etapa inicial do ingresso à carreira, mas ela se desenvolve com o decorrer do exercício profissional. Essa formação permanente pode romper com o despreparo que pesquisadores têm para a docência, ao lecionar nas universidades, despreparo este que faz persistir o pensamento de que o saber de determinada área basta para saber ensiná-la de fato.

Outro grande desafio está em articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Como já apontado, a grande maioria dos docentes é escolhida pela sua habilidade em pesquisa, onde é levado em conta, em muitos casos, apenas suas produções e não sua ação profissional como professor. Essa situação causa desequilíbrio ao exercer a função docente, pois muitos focam as pesquisas e deixam para segundo plano a qualidade do ensino e da extensão. Assim o que presenciamos vem ao encontro da analise de Cunha e Azevedo (2011, p. 564) de que a "profissão docente, no âmbito universitário, foi atingida por forças que ratificaram sua condição de isolamento favorecendo os projetos individuais sobre as demandas coletivas".

Essa questão acarreta a outra, ainda mais complexa: a valorização da pesquisa em detrimento das outras ações profissionais do professor universitário imputa à lógica mercadológica do ensino, que visa atender um determinado mercado, tirando o foco do processo de construção, divisas e apreensão de conhecimentos e avanços científicos tecnológicos. Há, em tempos recentes, um forte questionamento do papel e da função da pesquisa dentro da academia gerando a hierarquização dos tipos de pesquisa e das áreas que a realizam, e a desvalorização do ensino e da extensão. Nesse quadro, o tripé da universidade ensino, pesquisa e extensão ganha pesos diferentes, porque um tem maior valor em detrimento dos demais. Isso é uma concepção equivocada, que fere o princípio da indissociabilidade, pois prioriza, valoriza e institucionaliza uma ação profissional acima da outra, prejudicando e deturpando a ação profissional dos docentes. No mais, prejudica imensamente a produção do conhecimento e a busca pela formação integral e cidadã dos alunos universitários.

Ainda em decorrência dessa lógica de produção científica equivocada, outro aspecto importante para o exercício da docência universitária é o dilema de ver a produção acadêmica servir de 'medida da qualidade' do professor universitário. Trata-se de um referencial equivocado porque a quantidade tem sido sobreposta em relação à qualidade. Assim, esse tem sido um dos desafios:

produzir pesquisas com qualidade, sem se deixar levar pelas forças do produtivismo e pela permanente busca pela construção de conhecimentos articuladores com o ensino e com a extensão.

Assim o trabalho docente convive com esses constantes desafios, impostos muitas vezes pelo sistema neoliberalista que transformou a universidade em um espaço de conhecimento intelectual mercadológico. O desafio de ser professor é cada vez maior, pois o sistema centra-se no produto e ignora o processo, onde é mais atraente ser um pesquisador e não professor. O que temos? A dicotomização da construção identitária do professor universitário; a ideia do "professor-pesquisador".

Algumas considerações

Esse tópico deve sintetizar as ideias do texto, retomando seu objetivo, me parece que esse texto está dando continuidade ao que está sendo discutido acima, mas não está concluindo o artigo, sugiro revisão e reelaboração escrita.

Sendo a prática pedagógica uma ação intencional para a produção do conhecimento e da cultura, entendemos que ela não se reduz à questão didática ou às questões acerca das metodologias empregadas nos processos de ensino e de aprendizagem, como analisa Xavier (2014). A esse preceito, de acordo com Nóvoa (1992, p. 16), "os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam as decisões num terreno de grande complexidade". Assim, entendemos que a prática pedagógica é imbricada de múltiplos saberes, e, portanto, identificar esses saberes pode apontar como ela se alicerça.

Por meio do domínio dos saberes adquiridos ao longo de seu percurso formativo, o docente tem condição de interferir no universo acadêmico, aprimorando e construindo novos saberes. Serão esses saberes eficazes para o enfrentamento dos desafios que permeiam sua prática pedagógica, além de dar-lhe subsídios para

construir a profissionalização do fazer docente e superar os desafios contemporâneos dessa profissão.

Referências

AZEVEDO, M. A. R.; COMARU, P. A. Processo Formativo: contribuições emergentes do contexto profissional a partir da pessoa do professor. **Vidya**, v. 38, p. 31-49, 2002.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE; M. F. R. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico-filosóficos. **Revista Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, p. 206-213, 2011.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, M. I. Qualidade do ensino e ação institucional. In: **Qualidade da Educação Superior: dimensões e indicadores**. EDIPUCRS, v. 4, p 660, 2011.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R.

A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.

Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

_____. Inovações Pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2004a.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

_____. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.

_____. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009, p. 211-236.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência Universitária: profissionalização e prática educativa.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009a.

FERNANDES, C. M. B.; BASTOS, A. R. B.; SELBACH, P. T. S. Cursos e Disciplinas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, CNPq, 2010, p. 125-146.

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

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 20 jan.2015.

SOUSA SANTOS, B. Entrevista. **Revista Diversa Cidadania**, UFMG, ano 3, nº 8, 2005. Disponível em < https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em 20 jan. 2015.

SOUSA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. M. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática face ao saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, p. 5-24, 2000.

XAVIER, A. R. C. **Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Rio Claro: UNESP, 2014. Dissertação de Mestrado.

8

Formação continuada de colaborados em comunidades circulares

Liliane Alves Pereira [1]
Márcio Paulo Cenci [2]

Ninguém muda ninguém;
ninguém muda sozinho;
nós mudamos nos encontros.
Simples, mas profundo, preciso.
É nos relacionamentos que nos transformamos.
Atritos, Roberto Crema

Introdução

Vivemos um momento de mudanças. A cultura e os processos de trabalho estão afetados a ponto de as pessoas, para atender as demandas sociais do mercado, buscarem formas de adaptação que agreguem novos valores (GALVÃO, 2014). A complexidade das informações, das demandas sociais e dos espaços de ação e atuação dos profissionais requer deles uma contínua

[1] Doutoranda em Enfermagem – FURG. Professora do Curso de Enfermagem - Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS. liliane.pereira@unifra.br

[2] Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor do Curso de Filosofia - Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS - mpcenci@unifra.br

busca de aprimoramento profissional e desenvolvimento de seu carisma pessoal dentro da organização.

O carisma está intrínseco a identidade pessoal do colaborador e é ele que vai direcionar as ações e decisões cotidianas do indivíduo. Menezes et al (2015) diz que, à medida em que o profissional percebe que a Instituição fomenta a autonomia e a liderança de seus colaboradores, estes tendem a se comprometer com os resultados e se mostram aptos a analisar e diagnosticar soluções para as demandas da empresa.

Assim a subjetividade não está desvinculada ou fora da instituição, ela é também constituída a partir da instituição a que o indivíduo se associa, ele se percebe parte do todo (MORIN, 2003). Assim, à subjetividade, enquanto traços do indivíduo, dar-se-á a proposição de ser um com a instituição a que pertence, ele não é mais um na Instituição ele é um com as características que o constitui.

Ora, as relações ocorrem mediante um conhecimento da instituição, uma vez que as tomadas de decisões são baseadas no poder que cada pessoa exerce. E esse poder depende do conhecimento da posição a partir do qual cada um toma decisões. Esta descrição é conhecida como *empowerment* em que do colaborador emana o poder e a responsabilidade por seus atos, em que de forma conjunta, seja possível agir em favor do objetivo comum (ULRICH, 2003). Desta forma, a decisão como um poder permeia todos os campos da instituição e o é de forma horizontal.

A individualidade tão marcada na realidade atual tende a conduzir o ser humano a um olhar subjetivista e até individualista de si mesmo, descaracterizando seu ser social e relacional. Portanto, a aquisição de conhecimento consolidado mediante a formação permanente tem seu objetivo na aquisição de conhecimento teórico, na capacidade de refletir sobre as informações recebidas, na atenção em tomar decisões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho e na reflexão de si como sujeito de

suas ações para abraçar cada dia mais o projeto institucional (IMBERNÓN, 2010).

A capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. O ser humano é o único ser que, social, e historicamente, se torna capaz de aprender, por isso, são os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996).

Neste ínterim, o presente projeto tem como objetivo principal fortalecer nos colaboradores a identidade Institucional, por meio do conhecimento de si e perpassando o conhecimento da Instituição em que trabalham.

Este projeto se justifica mediante o que fora exposto e quer reafirmar a identidade de organização que aprende cotidianamente nos diferentes espaços de atuação, uma vez que sua missão preza por construir, sistematizar e socializar o conhecimento, promovendo uma formação humana e profissional de qualidade alicerçado nos princípios franciscanos. E enfatiza que a comunidade universitária é agente no processo educativo ao buscar educar-se de forma individual e coletiva para o conhecimento e o processo crítico-reflexivo, tão essenciais no cotidiano da IES (PDI, 2016).

O objetivo deste artigo é apresentar e refletir sobre a articulação, ainda que de modo inicial e problematizante, dos documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2021) (doravante, PDI), o Programa Saberes e as estratégias, metodologias e conteúdos da formação dos colaboradores técnico-administrativos da Instituição. O PDI sugere a necessidade de qualificação e formação dos técnico-administrativos, mas sem especificar o modo e o detalhamento desse processo. Como se dá a formação, quando deve ocorrer e o

que deve ser abordado para a formação dos técnico-administrativos?

Para fazer isso, será primeiro movimento do artigo objetiva apresentar o modo como a formação dos colaboradores técnico-administrativos se evidencia ao longo do PDI, como uma estratégia institucional. O segundo movimento visa aprofundar a noção de formação continuada implica a potencialização, em termos de decisão autônoma, das práticas dos colaboradores técnico-administrativos. Um terceiro movimento se apresenta a formação em duas vias, a saber, como continuada e circular. Continuada em um sentido de permanente, ou mesmo imanente às atividades na instituição. E circular como esquema de constante revisão e aprofundamento do conhecimento de si, do mundo, dos outros e da instituição, e a efetivação do programa saberes aos colaboradores técnico-administrativos. Para finalizar, apresenta-se considerações para a sugerir avanços alcançados até o momento com o programa saberes aplicado à formação dos colaboradores técnico-administrativos.

PDI e o Projeto de formação continuada de técnico-administrativos

O PDI, em sua apresentação diz no objetivo geral que desenvolver com qualidade a educação superior é a principal missão do Centro Universitário Franciscano. Até aqui, um lugar comum sugerido pela história da própria instituição. O que nos motiva a pensar é justamente as práticas resultantes desse objetivo geral. Essas práticas não estão isoladas do contexto de sociedade de conhecimento (NUNES, 2016). As percepções de espaço e tempo, em termos institucionais, sociais e culturais (alguns sugerem que até cognitivos), estão modificados. O campo de atuação da IES é muito distinto de 50 anos atrás, de modo que são exigidas práticas distintas para que se possa garantir a realização de uma educação superior de qualidade.

O Centro Universitário Franciscano é marcado por uma história dedicada à educação superior. E em uma sociedade de conhecimento há tendência a se recorrer a estratégias fácies e rápidas para 'solucionar' os problemas que emergem no contexto atual. Como sugere Veiga-Neto, para evitar apontar de forma 'rápida' soluções à ideia de uma "crise educacional" (BORNHEIM, 1996; VEIGA-NETO, 2008), poder-se-ia assumir a estratégia de "ir aos porões", utilizando a metáfora da casa, objetivando "[...] conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas."(VEIGA-NETO, 2012, p. 278). Não vamos aprofundar a historicidade do PDI e seus alicerces, mas gostaríamos de sugerir que o sentido de oferecer uma educação de qualidade hoje, é muito distinto das práticas que constituíram o Centro Universitário Franciscano em outros momentos.

Um vestígio que podemos percorrer é a conexão profunda entre educação de qualidade e formação. No PDI, educação superior de qualidade é pensada em termos de promoção de uma "[...] formação para a reflexão crítica, o senso ético e o compromisso com a cidadania" (PDI, 2016, p. 1). A noção de formação contém elementos mais amplos do que educação e ensino (FLICKINGER, 2011; SUAREZ, 2005). A formação sugere elementos associados a uma constituição integral do sujeito, seja ele, no caso da IES, professor, colaboradores ou estudante.

Para onde esse vestígio nos conduz? Em que aspecto notamos a diferença? No modo como são pensadas, agora, neste momento de transição de credenciamento para universidade do Centro Universitário Franciscano, as práticas de formação dos colaboradores técnico-administrativos e como isso está presente no PDI. Vamos ao documento.

O PDI como um documento que sintetiza as diretrizes da IES para um conjunto de cinco anos trata da formação continuada dos colaboradores como um tópico de inovação continuada.

A noção de formação é assumida como continuada (o que trataremos no próximo tópico) na gestão para além de um conjunto de instruções para cumprir atividades, demandas, observar normas e responder a atribuições (PDI, 2016, p. 1). Conforme Klaus (2014), há uma mudança na função da administração escolar baseada em um modelo fordista e keynesiano para uma noção de gestão descentralizada, que enfatizaria os sujeitos como "empresários de si mesmos". Entretanto, não é o caso de se assumir essa noção de gestão com esse caráter explícito de individualização e desconexão com o todo institucional. Mas propor práticas integradoras ao modo de vida que se evidencia na filosofia franciscana, como uma cosmovisão norteadora, de promoção da formação integral. Essa ideia implica a impossibilidade de desvincular os momentos da vida como instâncias determinadas por espaços e tempos. A intencionalidade da ênfase do PDI em certas características da gestão abrange a todos os colaboradores da IES, e contempla o constituinte central para desenhar novas práticas respectivas à formação de técnico-administrativos.

As políticas institucionais de ensino da IES enfatizam justamente o desenvolvimento de uma formação acadêmica mais ampla, no sentido de manter aberto o campo do conhecimento para além de uma formação funcional e tecnicista, em um ambiente universitário estimulante. Por isso, as práticas de gestão institucional se voltam ao investimento na qualificação do pessoal técnico-administrativo mediante oportunidades de aprendizagem permanente.

Na política de sustentabilidade institucional objetiva-se exercitar o compromisso colaborativo no desenvolvimento da missão institucional (PDI, 2016, p. 25) e ainda renovar os processos administrativos e promover o aprendizado do quadro docente e administrativo (PDI, 2016, p. 25).

Fica evidente a importância da necessidade de formação dos técnico-administrativos quando na política de graduação se traça

um perfil desejado composto pela qualidade técnica, prática, reflexiva e crítica do estudante (PDI, 2016). Há a percepção de que sem uma permanente atualização dos professores e técnico-administrativos esse perfil não será desenhado conforme os objetivos institucionais.

A necessidade de capacitação permanente de técnico-administrativos aparece quando se trata das políticas de atendimento a pessoas com deficiências. Essa capacitação é pensada como uma estratégia associada ao NACIN (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) (PDI, 2016). Entretanto, não deve constar somente de capacitações técnicas, mas servem para potencializar a prática reflexiva, o comprometimento ético para o diferente. Nesse caso, a capacitação envolve muito mais um conjunto de conhecimentos na ordem da formação antropológica, filosófica e sociológica, do que protocolos de atendimentos específicos.

Em termos de políticas de responsabilidade social, a experiência acadêmica está conectada ao mundo da vida, a saber, com a complexidade do ambiente social. A compreensão dessa posição em que todos temos a nossa responsabilidade e contribuição se evidencia assim: "A escolha será individual e coletiva: o desafio é de construir o futuro que seja para não repetir o passado. Se essa transformação não depende somente de nós, por outro lado, somente chegará como a nossa colaboração" (PDI, 2016, p, 19). Por isso, um ponto desse processo é a inserção dos técnico-administrativos, professores e estudantes no ambiente para o desenvolvimento e transformação pessoal. Nota-se aqui uma noção mais ampla de formação do que uma capacitação de ordem técnica para cumprir funções ou responder a demanda. Há uma intencionalidade tornar o ambiente acadêmico um espaço, e talvez, um momento de constante formação.

A política de gestão acadêmica dirige-se às práticas efetivas dos atores da instituição. Ela tem caráter norteador e equilibra a relação entre a estrutura hierárquica e as individualidades em uma

instituição. Os desafios de equilibrar a gestão acadêmicas a partir dos princípios filosóficos da instituição é constante. A regulamentação das práticas é essencial, sem recair em modelos ultrapassados de administração escolar (KLAUS, 2014). Os técnico-administrativos estão evidenciados em suas posições estratégicas para realizar as políticas e a missão da instituição. A função de liderança em seu setor (PDI, 2016, p. 22, tópico j) exige do colaborador a compreensão suficiente da instituição e porque não do contexto social. Daí a qualificação do pessoal docente e técnico-administrativos é tratada como aprendizagem permanente. De fato, o sentido dessa aprendizagem deve ser propriamente a formação constante para constituir as habilidades e competências que projetem a pessoa, em sua prática profissional e cidadã, e a instituição frente a sociedade.

As políticas de sustentabilidade institucional consideram a constante renovação dos processos administrativos com a promoção e aprendizado do quadro docente e administrativo em função do exercício do compromisso colaborativo para desenvolver a missão institucional (PDI, 2016).

O PDI considera o tema da inovação pedagógica como uma das diretrizes estratégicas para realizar a missão institucional. Inovação significa "[...] construir um ambiente propício à criatividade e à pesquisa, mas também buscar alternativas para fortalecer o conhecimento, a capacidade intelectual e exercer influência na criação do futuro desejado" (PDI, 2016, p. 29).

A consideração sobre a formação dos técnico-administrativos está disposta a de modo a ser integral, no sentido de extrapolar a aprendizagem técnica, restrita ao cumprimento de funções, mas para a concepção dos colaboradores em termos de líderes, formados constantemente, para agirem de modo pró-ativo frente os desafios pessoais e institucionais. Seja na função e colaborador, ou mesmo de estudante (como é o caso de muitos), que buscam formação integral e continuada.

Assim, o PDI confirma que a atitude ética é resultado de um adequado discernimento e capacidade de ser imparcial, criativamente crítica, perscrutar sua própria sabedoria para agir de forma íntegra e coerente com o que está posto para ação e termina dizendo que a postura ética exige disposição para acolher a verdade.

Formação continuada: potencialização das práticas dos colaboradores técnico-administrativos

A formação continuada pode ser entendida como perspectiva de mudança das práticas de ação cotidiana e permite ao profissional experimentar o novo, a partir das diferentes experiências profissionais que ocorrem no espaço-tempo à luz das constantes inquietações que este processo vai suscitando (HARGREAVES, 2002).

Desta forma, a educação continuada é um processo que objetiva desenvolver os talentos dos colaboradores para potencializar a liderança, formar a identidade pessoal e profissional e aumentar a competência das organizações na tarefa de educar (GOMES 2003). Este olhar para a educação continuada faz com que o profissional amplie seus horizontes para além do ambiente de trabalho, realizando projeto pessoal de vida a partir de suas motivações e habilidades mais efervescentes.

Ao desenvolver suas habilidades o profissional tende a buscar mais, a motivar-se para ações que requerem tomadas de decisões, ele se reconhece como alguém importante no desenvolvimento missionário da Instituição e isto faz com que seu desenvolvimento pessoal atrelado ao comprometimento institucional crie um cenário de conhecimento de si e de diagnóstico situacional do ambiente de trabalho.

Este desencadeia o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento da liderança que perpassa as esferas tanto pessoal quanto profissional, tornando-se, a partir da educação continuada um

líder de si mesmo e consequentemente o responsável ético por suas ações. Dessa forma, a liderança ética se torna um importante componente para a criação de um clima favorável, harmonioso para o colaborador e para toda a equipe de trabalho (MARKAROFF, 2014).

Cada vez mais se faz imperioso educar e se reeducar continuamente, sob e nos ditames das exigências desta liderança proativa e transformacional, agregando valor ao conhecimento já existente, proveniente da cultura, dos valores e das crenças dos colaboradores, com os conhecimentos proporcionados pela Instituição, nos espaços de educação continuada que podem se manifestar nas rodas de conversas, nos encontros, eventos, reuniões ou nas abordagens problematizadoras e decisórias cotidianas. Pois segundo Meirelles (2004) a continuidade da educação reconhece como princípios que, em qualquer espaço físico que se dê uma interação social, pode ocorrer situação educativa, haja vista que, o processo é dinâmico e flexível. A educação continuada tem como objetivo facilitar o desenvolvimento do indivíduo em algum aspecto, para que se sinta crescendo enquanto pessoa e, portanto impulsionando a evolução do seu local de trabalho e da própria sociedade.

Corrobora a afirmativa quando se constata que o exercício da liderança precisa perpassar três esferas distintas: o conhecimento de si, o objetivo comum e a relação com o outro, e estas esferas só podem ser conquistadas mediante conhecimento e relações interpessoais e interinstitucionais. Olhando por este viés a educação continuada impulsiona o exercício da liderança que impulsiona o processo relacional que estimula o exercício do poder consciente e ético que estimula a liderança. Portanto, o poder encontra-se na capacidade que cada colaborador tem de responder responsavelmente o que lhe foi confiado, o que torna vital o papel do líder como motivador e influenciador na busca pelo objetivo comum (DERUE, D; BARNES; MORGESON, 2010).

Portanto, uma política de educação e formação continuada necessita enfrentar em sua concepção e desenvolvimento o desafio de constituir-se em um eixo transformador, em uma estratégia mobilizadora de recursos e poderes (OLIVEIRA, 2006).

Formação em duas vias: continuada e circular

A formação continuada necessita tratar dos significados e das interpretações que os colaboradores atribuem às mudanças e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas e da necessidade de superar o comodismo e o medo do diferente para ver vislumbrar no horizonte, nem tão longe assim, novo raio de vida e de transformação a partir de si e do cenário em que está inserido, exigindo não menos do que mudanças que se vive ao ponto de atender, viver e produzir a existência por meio do trabalho, no mundo que se impõe com toda a sua evolução e, concomitantemente, com toda a violência, através da mídia em suas diversidades (WENGZYNSKI & TOZETTO, 2012).

Um aspecto importante da formação continuada é a mudança. Segundo Hargreaves (2002), ela é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. A proposta pedagógica a ser utilizada nas capacitações necessitará considerar os trabalhadores como sujeitos de um processo de construção social de saberes e práticas, preparando-os para serem sujeitos dos seus próprios processos de formação ao longo de toda vida (SILVA et al 2008).

Os relacionamentos interpessoais são a chave para promover uma cultura ética, um clima organizacional positivo e um poder pessoal que emana de si para desfazer, fazer e refazer os espaços de vida e atuação. Conforme Morin (1994), a desordem e o acaso não são tão casuais assim, delas podem emergir a ordem, o fenômeno coerente com a realidade circunstanciada a partir das turbulências caóticas. Coerente é que elas podem ser uma oportunidade para desenvolver o que há de mais límpido no ser

humano, livre das seguranças desnecessárias e, às vezes, destoantes.

É consenso de estudiosos que a formação continuada de forma geral, contribui para mudanças significativas em suas práticas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho considerando o contexto singular da instituição, atentos que prática reflexiva, só pode ser realizada em equipe como metodologia estratégica para a ação-reflexão-ação que leva à necessidade de transformar os espaços de trabalho em comunidades de aprendizagem em que se apoiem e se estimulem mutuamente. As aulas de capacitação não podem ser meramente um "depósito de informações" para os que a assistem, precisam ser um espaço de troca de saberes, conflitos, interesses e integração pessoal e profissional (1992 apud PIMENTA, 2002; WENGZYNSKI & TOZETTO, 2012; SILVA, 2014).

No plano individual, certas competências e habilidades técnicas somadas a um conhecimento amplo têm sido cada vez mais desejáveis, motivados pela multiespecialização e multidisciplinariedade, responsáveis por tornar o profissional apto a superar desafios e romper com uma visão de trabalho linear e previsível, capacitando-o a ter uma percepção mais abrangente, dinâmica, complementar, integrada e integradora. Além disso, é esperado do profissional um envolvimento e uma internalização dos objetivos e missão da organização, de forma a se tornar um colaborador, incorporando a idéia de que se a instituição é bem sucedida, ele também será (PINHO, 2006).

Se considerarmos a formação continuada como um componente relevante para a compreensão e inserção dos colaboradores técnico-administrativas para a potencialização de suas práticas, a escolha da metodologia de trabalha e de formação deve ser clara e estar consonante com essa intencionalidade. De fato, a educação continuada pode assumir como metodologia eficiente as comunidades de aprendizagem. Essas comunidades traduzem-se pelo envolvimento da comunidade num projeto que

visa atingir aprendizagens de qualidade (FERRADA & FLECHA, 2008, p. 41).

A metodologia focada em comunidades articula dois campos distintos, mas complementares quais sejam: um, o fator humano e outro as estruturas curriculares. O primeiro campo consiste na sinergia, ou consonância, entre o elemento humano e os benefícios resultantes do trabalho colaborativo e da prossecução de objetivos comuns. O segundo campo diz respeito à parte teórica, estrutural, de construção de aprendizagens "profundas" (KILPATRICK, BARRETT, & JONES 2003).

Metodologia das comunidades circulares: circularidade pelo esquema de abertura e consonância

As ações aconteceram nas dependências do Centro Universitário Franciscano (Unifra). Uma Instituição pioneira em Educação Superior no interior do Estado do Rio Grande do Sul, que se consolidou na tríade ensino-pesquisa- extensão para a mesorregião central do estado.

Vivenciado os mais diversos desafios e superando e surpreendendo pela inovação, empreendedorismo, pesquisa, extensão e inserção na comunidade. A Unifra passou por profundas transformações com a finalidade de responder de forma excelente, criativa e até ousada a realidade social que o período lhe exigirá. Isto se nota em seus anais quando ao longo destes mais de 60 anos de história ela se articula como Faculdade Imaculada Conceição- FIC (Letras- anglo-germânicas e pedagogia) e Faculdade Nossa Senhora Medianeira- FACEM (Enfermagem) de onde origina em 1955, passados 40 anos estas se integram e formam as Faculdades Franciscanas-FAFRA e no decreto presidencial de 1998 nasce o Centro Universitário Franciscano período caracterizado por intenso crescimento Institucional e organizacional para responder a exigências legais de cada período

sem perder a excelência, a ética, a cidadania e a reverência tão marcante e valioso na espiritualidade e no objetivo Institucional.

Atualmente ela possui 34 cursos de graduação, dois programas de pós- graduação, mestrado em enfermagem materno infantil, em ciências da saúde e da vida e humanidades e linguagens, oferece ainda residências multiprofissionais em diferentes áreas do saber. Fomenta a internacionalização através de programas internos e agências de fomento, fornece cursos de aperfeiçoamento pessoal e profissional para discentes, docentes e técnico-administrativos desde sua inserção no ambiente de trabalho.

Figura 1 - representação do esquema das Comunidades Circulares

A representação gráfica do esquema apresenta a dinâmica da estrutura das comunidades circulares, que envolveu seis temas, mediados por professores formadores que promoviam as discussões, as problematizações e as interações com a teoria entrelaçada a atuação profissional de cada colaborador. Desta forma as comunidades tinham um número restrito de participantes e aconteciam concomitantemente a cada fase.

A metodologia utilizada nas comunidades circulares proporcionou que cada participante, na primeira fase, fosse

designado por ordem alfabética e a partir da segunda fase pudesse se inscrever de forma autônoma em um sistema para inscrições de eventos próprio da Instituição, nas diferentes comunidades, de modo que ao final cada um fosse contemplado com todas as comunidades. Vale recordar que, medida que a vaga para aquela comunidade se encerrasse, em número de 19, por comunidade, o sistema sinalizava e indicava outras possibilidades para o participante, ao todo os participantes circulavam por seis comunidades: Autoconhecimento; Relacionamento interpessoal e coletivo; Missão e identidade institucional**;** Engajamento/Identidade pessoal e institucional; Antropologia e Cosmovisão Franciscana; Conduta e ética e profissional.

Este movimento é explícito na figura 1 quando as cores de cada comunidade se entrelaçam formando um eixo central. Outro fator importante é a liberdade que o participante tinha em acessar o ambiente virtual e realizar a atividade proposta como extensão pré e pós encontro presencial. Tanto a autonomia da inscrição como a liberdade da ação/ formação tem seu fundamento na lógica de que a opção e o desenvolvimento profissional serão da responsabilidade do colaborador que sabe o que fazer para aspirar melhores ações, atividade diferenciada e possibilidade de crescimento, aprimoramento e desenvolvimento com excelência (GIL, 2010).

A circularidade proposta também remete as fases em que cada comunidade vivenciou, sendo que, duas fases eram presenciais intercaladas com duas fases virtuais, onde o colaborador pudesse familiarizar e ambientar-se como tema proposto. Esta circularidade remete ao conceito de comunidades de aprendizagem que segundo Catella (2011) a formação é um processo interativo com influência externa e interna em processo de diálogo e construção sócio histórico e cultural.

A dinâmica e movimentação não ficou restrita à organização dos conteúdos e ordem das atividades. A espacialidade, em termos de locais dos encontros, também foi pensada para dar dinâmica à

formação. Os encontros foram realizados em pontos estratégicos dos conjuntos de edifícios para propiciar a circulação em toda a instituição. Basicamente o moderador decidiu onde realizaria as atividades. Circular por ambientes desconhecidos implica uma mudança de rotina, além da ampliação do conhecimento arquitetônico da instituição.

Outro ponto que estimulou os professores formadores das oficinas tem formação específica em várias áreas, como ciências da saúde, sociais e ciências humanas. Essa variedade de áreas, além das formações individuais diversas foram importantes para constituir o modelo aberto das comunidades.

Quando se descreve essas atividades em termos de abertura, pensa-se na capacidade de cada área e módulo comunicar seus conteúdos e alcançar seus objetivos, sem ser aquele módulo concludente. O modelo de circularidade fecha a etapa, mas não a possibilidade de constante formação. Além disso, assumir que um processo de formação está fechado é contraditório à formação continuada.

Além disso, há um conceito de matriz franciscana importante aqui: a consonância. Esse conceito emerge em Duns Scotus (1266-1308) aplicado à discussão da lei natural, mas com um uso que explica a relação entre dois campos de conhecimento que não tem ligação necessária, mas, nas circunstâncias devidas, se associam e se complementam.

Em nosso esquema de comunidades circulares, podemos pensar como campos ou módulos distintos que se interconectam em consonância no núcleo das comunidades (por isso a expressão está no centro da Figura 1). A diferença entre os campos permanece. A abertura, enquanto esquema e disposição dos módulos e mesmo dos temas desenvolvidos, permanece. Contudo, o elemento chave é a circunstância das comunidades como modo aberto e consoante de considerar a formação dos colaboradores de uma instituição.

Considerações finais

A proposta de comunidades circulares como uma estratégia de inovação e sensibilidade o que diz as políticas de gestão da Instituição quando objetiva investir na qualidade do pessoal docente e técnico administrativo oportunizando aprendizagem permanente, ou ainda, incentivar os profissionais relações interpessoais e profissionais pautadas no espírito colaborativo e atualizar o funcionamento da comunicação na comunidade interna e na sociedade.

Contudo todo desenvolvimento e capacitação só terá sentido se esta desenvolver na comunidade acadêmica o conhecimento de si, do ambiente de trabalho e atuação e refletir na excelência do serviço prestado por saber estética e eticamente que se é e para que veio.

Para além disso, o desafio de propor uma formação continuada que se caracterizasse por uma proposta inovadora e que a mesma viabilizasse a participação circular dos participantes, foi um processo de fôlego na gestão administrativa da formação e na gestão pedagógica dos professores formadores, que no decorrer da formação trabalharam o mesmo tema, porém foram progressivamente sendo redimensionandos, em função de terem diferentes colaboradores participando a cada nova fase, e portanto resultando em um impacto significativo para formadores e participantes em relação a aprendizagem mútua a partir da rede de relações estabelecida nas comunidades.

Referências

BORNHEIM, G. Crise da ideia de crise. In: Novaes, Adauto (Org.). **A crise da razão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 47-66.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. **Revista de educação**, v. 18, n. 2, p. 31-45, 2011.

DERUE, D. S.; BARNES, C. M.; MORGESON, F. P. Understanding the motivational contingencies of team leadership. **Small Group Research**, v. 41, n. 5, p. 621-651, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 151–167, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas:** enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2010.

KLAUS, V. **Educação, desenvolvimento e gestão: conexões**. X ANPED SUL. **Anais do X Anped Sul**. Florianópolis: 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/257-0.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017

NUNES, J. A. Como pensar a sociedade de conhecimento? **Pro-Posições**, v. 18. n. 1. 2016. p. 29-40.

MENEZES, Nayra Karine et al. **Uma ferramenta de poder dentro da organização:** empowerment- um estudo de caso em gestão de pessoas. XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Rio de Janeiro, 2015.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural). **Kriterion**, v. 46, n. 112, p. 191–198, 2005.

ULRICH, Dave. **Os Campeões de Recursos Humanos**: Inovando para obter os melhores resultados. 8 ed. São Paulo: Futura, 2003.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Peres, Eliane et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. p. 267-282.

9

Ética e educação: os valores franciscanos na formação humana

Marcos Alexandre Alves [1]
Diego Carlos Zanella [2]

Introdução

O movimento teológico-filosófico chamado de escola franciscana (DE BONI, 2000, p. 317; PUTALLAZ, 1997, p. 9) e iniciado pelos frades franciscanos surgiu no século XII, concomitante com o surgimento das primeiras universidades, nomeadamente, Bologna (1088), Paris (1150) e Oxford (1167). Consequentemente, junto dessas universidades também surgiram as mais importantes escolas franciscanas de teologia e de filosofia, especialmente em Paris e Oxford. Sabe-se, por meio da historiografia (MOORMAN, 1968, p. 3) de Francisco de Assis (1182-1226), fundador da ordem franciscana, que ele nunca teve a intenção de fundar uma ordem de estudiosos, catedráticos, doutores ou intelectuais. Ele apenas acolhia aqueles que desejavam viver como ele, isto é, viver segundo o Evangelho. Francisco

[1] Doutor em educação – UFPel. Professor Adjunto do Curso de Filosofia, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Centro Universitário Franciscano. Coordenador Institucional – PIBID/UNIFRA. maralexalves@gmail.com

[2] Doutor em Filosofia – PUCRS. Professor Adjunto do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. diego.zanella@gmail.com

apresentava um ideal de vida, uma ideia de comunidade voltada para a prática da caridade, da pregação da palavra divina, ou seja, um ideal de vida itinerante marcado pela pobreza material, um estilo de vida semelhante à vida de Cristo, dos Apóstolos e dos primeiros cristãos (DE BONI, 2003, p. 216).

> Francisco de Assis foi um homem profundamente evangélico e não um intelectual, nem propôs o saber como missão essencial de evangelização para seus membros. Mas soube imprimir tal dinamismo espiritual e evangélico em seus seguidores que foi capaz de criar um estilo peculiar de viver, de habitar no mundo e de interpretar a própria vida e o que acontece nela e, a partir daí, a elaboração de um sistema filosófico-teológico característico da família franciscana (MERINO, 1993, p. 17).

A necessidade do estudo sistemático (teologia bíblica) entre os frades franciscanos somente surgiu após a fundação da Ordem dos Frades Menores (*Ordo Fratum Minorum*), em 1209. Devido ao fato da ordem ser profundamente caracterizada pela pregação do Evangelho, pela mendicância e pela pobreza material, alguns de seus membros sentiram a necessidade de acompanhar os acontecimentos da época e passaram a se fazer presentes nas universidades já estabelecidas, primeiramente em Paris e depois também em Oxford. Além do acompanhamento dos acontecimentos da época, outro problema impulsionou os frades franciscanos ao estudo sistemático da teologia bíblica, a saber, o problema das heresias.[3] Nesse ponto, os franciscanos seguiram os dominicanos (COLEMAN, 2000, p. 78).

A Ordem dos Frades Pregadores (*Ordo Fratum Praedicatorum*), mais tarde conhecida como Ordem Dominicana, foi fundada por Domingos de Gusmão (1170-1221), por volta do ano de 1215. O principal objetivo dessa ordem era o combate das heresias através da pregação (FRAILE; URDAÑOZ, 1986, p. 224).

[3] Uma heresia designa uma doutrina ou uma opinião considerada como errônea em relação a um dogma religioso dado.

Nesse sentido, "para ser bem-sucedido na pregação, Domingos pensou que seria vital ser visto como um exemplo por viver uma vida simples, mais apostólica do que a dos dignitários eclesiásticos da Igreja" (COLEMAN, 2000, p. 78). Assim, tal como os franciscanos, os dominicanos também optaram pela pobreza. No entanto, os frades pregadores estimaram muito o papel que as universidades exerciam nessa época, pois viram aí uma grande oportunidade para reunir novos seguidores e aperfeiçoar a ordem (COLEMAN, 2000, p. 78). Ou seja, o estudo sistemático e universitário da teologia se tornava uma condição de necessidade (*conditio sine qua non*) para a pregação. Não obstante, os frades pregadores viam a pobreza como um canal de comunicação, enquanto que os frades menores viam a pobreza como o verdadeiro propósito da ordem. Desse modo, o fato de terem pontos de vista diferentes de interpretação do que deveria ser uma forma de vida pautada pela pobreza produziu um acalorado debate sobre a pobreza como problema político nos séculos XIII e XIV (DE BONI, 2003, p. 215).

> O mundo medieval é muito complexo e fica ainda muito por explorar, mas para uma leitura objetiva deve-se esforçar notavelmente, se se pretende entrar em seu universo mental e não julgá-lo a partir de pressupostos de escola ou a partir de uma leitura cartesiana, kantiana, marxista, nietzschiana ou freudiana. Um estudo sério deverá demonstrar até que ponto a recepção de Platão ou de Aristóteles pela Escolástica se limita e se reduz frequentemente à linguagem de Platão ou à de Aristóteles, quando de fato há um *cogito* mais profundo que vincula todos os pensadores em uma arqueologia mental comum (MERINO, 1993, p. 15).

Claro que cada uma das escolas teológico-filosóficas da Escolástica irá caracterizar esse debate com as suas cores. A escola franciscana de Paris, por exemplo, com Alexandre de Hales (1185-1245), Jean de la Rochelle (ca. 1245), Bonaventura da Bagnoregio (1221-1274), Matteo d'Acquasparta (1240-1302) e Pierre de Jean

Olivi (1248-1298), será caracterizada a partir de uma concepção agostiniano-teológica com uma considerável crítica ao aristotelismo-averroísta. Já a escola franciscana de Oxford, com Robert Grosseteste (1168-1253), Thomas of York (ca. 1220-1269), Roger Bacon (1214-1294), John Peckham (ca. 1230-1292), Richard of Middletown (ca. 1249-1302), John Duns Scotus (1265-1308) e William of Ockham (1288-1348), será caracterizada a partir de uma concepção matemático-científica. Além dessas características, os historiadores do período da Escolástica ainda informam, de modo geral, que os franciscanos acolheram o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.) e mesmo dos filósofos árabes, Avicena (980-1037) e Averróis (1126-1198), antes dos dominicanos. Na escola franciscana, o pensamento de Avicena irá predominar, enquanto que na escola dominicana, com Albertus Magnus (ca. 1200-1280) e seu grande discípulo Tommaso d'Aquino (1225-1274), Aristóteles e Averróis irão predominar (FRAILE; URDAÑOZ, 1986, p. 218).

Assim, o objetivo central desse texto é o de explorar a crise dos valores morais e das instituições sociais em tempos pós-modernos e destacar a importância da ressignificação da dimensão ética no campo da educação, tendo por base os valores franciscanos. A intenção é propor uma reflexão crítica sobre os fundamentos da educação, tendo em vista uma formação ética, comprometida com os valores e a construção de uma subjetividade cidadã e fraterna. A educação não pode servir apenas para ensinar a ler, escrever e contar, senão para formar seres humanos que sejam sujeitos de sua história e que tenham a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e produzir novas condições para ler e compreender o mundo. Portanto, o papel da educação ética, em uma perspectiva franciscana, deve ser o de gestar as condições para um pensar crítico e reflexivo, um agir livre, consciente e responsável e um conviver cuidadoso com os demais indivíduos e, sobretudo, voltado para a construção de uma sociedade justa e pacífica.

> O franciscanismo é um modo especial de ser, uma sensibilidade específica ou uma qualidade nova em relação a Deus, ao próximo e às criaturas. O estudo tem valor, se é o prólogo da ação, pois uma ciência que não é possível ser saboreada num estilo testemunhal de amor a Deus e de atenção ao próximo e às criaturas tem pouco peso e é indigna de um seguidor de Francisco de Assis (TODISCO, 2006, p. 262).

São Francisco: "Mestre de vida integral"

O fundador da Ordem franciscana, São Francisco de Assis, na perspectiva de Zavalloni (1999) é apresentado como "Mestre de vida integral". Isso porque, em sua vida, testemunhou gestos de amor, cortesia, respeito, gratidão e bondade que atestam a essa sensibilidade como formador e educador. A sua grande preocupação sempre foi de praticar o que haveria de ensinar por palavras. Virtudes como a cortesia, a misericórdia, o amor a Deus e a todas as pessoas, indistintamente, fazem parte da estrutura constitutiva do carisma franciscano.

Segundo Merino (1999), Francisco não fez opção preferencial por uma classe, mas pela pessoa humana e, também, reencontrou a dignidade original do mundo criado. Nesse sentido, o homem habita dentro da natureza e esta habita na interioridade humana. Francisco nutria um relacionamento amoroso com a natureza, e dava a todas as criaturas, por mais desprezíveis, o doce nome de irmãs, pois sabia muito bem que todas tinham como ele a mesma origem.

A partir do carisma franciscano, a atividade do estudo, recebe uma orientação própria. Francisco entendia e orientava que a ciência não deveria ser procurada com desprezo pela virtude. Contudo, o Santo de Assis não era, por princípio, contrário aos estudos da ciência, mas agradava-lhe o fato de ver os irmãos não estudarem unicamente para saber como falar, e sim para pôr em

prática àquilo que tiverem aprendido e, depois de terem posto em prática, para ensinar aos outros o quê devem fazer.

Na visão de Francisco, os estudiosos da teologia (que ministram as santíssimas palavras divinas, devem ser honrados e venerados como a quem nos ministra espírito e vida), devem ter o discernimento de que a ciência teológica não é meramente teórica e especulativa, mas tende necessariamente à ação. Ciência e vida virtuosa são inseparáveis. A ciência não deve ser buscada somente para aprender a falar e a argumentar, mas, sobretudo, em vista da sua própria santificação. Isto é, para aprender a agir e a melhor amar e viver. O educador, na visão franciscana, não é um mero reprodutor de informações recebidas, senão aquele que se esforça para possuir e praticar as virtudes. Portanto, ser um educador, na perspectiva franciscana, implica não só o domínio e a atribuição da primazia ao conteúdo, mas envolve também o espírito, maneira de ver as coisas, de vivê-las, de assumi-las e de equacionar os grandes conflitos. A grandeza e a universalidade da lição, legada por Francisco, cativa qualquer pessoa, em qualquer época, pelo seu jeito de ser: pobre, serviçal, gratuito, fraterno e Menor.

O perfil do educador franciscano

Tomando como referencia a leitura de São Boaventura (1983), é possível identificar alguns traços que caracterizam o personagem da atividade educativa: o educador franciscano. Enquanto o paradigma disjuntivo valorizava em demasia a capacidade do professor, enquanto reprodutor de conteúdos, a preocupação franciscana acerca do professor, ou melhor, do mestre, recai sobre aquilo que ele é. Ou seja, o que qualifica o educador franciscano é a prática das virtudes. Quem se incumbe do oficio de tornar bons a outros, primeiro deverá ter aprendido esta ciência da bondade, exercitando-a em si mesmo e, pela frequente prática, deverá tê-la convertido em hábito.

Na concepção pedagógica franciscana, um dos fatores preponderantes no processo de formação do educador é o de trilhar o caminho da virtude, pois, somente assim, poderá incitar seus discípulos a buscarem uma vida virtuosa e a combaterem os vícios. Dentre as virtudes pedagógicas franciscanas, destacam-se: prática de humildade ou de caridade fraterna; exercício de sobriedade, de paciência, de silêncio, de obediência, de pureza e de simplicidade. Pois, à medida que progride a virtude, mais retrocede o vício contrário.

A aprendizagem das virtudes, segundo Boaventura (1983), aproxima-se da concepção aristotélica de virtude, segundo a qual a virtude não é um dado inato, mas um valor a ser apreendido mediante sua prática. Seguindo essa linha de pensamento, não basta saber o que é o bem, mas faz-se necessário traduzi-lo na prática por meio de obras, assim como quem estuda medicina e, praticando-a, logo nela se exerce, porquanto o desempenho de algum exercício imprime ao entendimento uma perícia bem mais perfeita do que o mero estudo teórico.

Portanto, a filosofia franciscana, realça a importância da vida virtuosa dos mestres, valoriza o caráter, as habilidades comportamentais do professor. O docente não pode ser apenas um profissional da informação, mas um mestre de vida que promove o desenvolvimento de todas as potencialidades da alma humana; deve ser um mestre que desperta o homem para uma consciência mais global, abrangente, que une e integra, levando-o a pensar e agir em benefício de todos. A pessoa nasce para descobrir o que significa a vida e o que fazer para viver em liberdade, se autorrealizar, ser feliz em harmonia com os outros e com tudo que a cerca. Esse é o grande propósito enquanto seres humanos.

Educação para a liberdade, solidão e vida em comunhão

A autêntica educação, na perspectiva franciscana, é aquela que conduz o ser humano à liberdade. Não, porém, à liberdade

entendida como o "fazer aquilo que se quer", ou poder escolher arbitrariamente entre duas ou mais possibilidades. Na ótica franciscana, liberdade tem a ver com o poder de autodeterminação da vontade em qualquer circunstância. O ser humano não é livre para escolher onde nascer, mas em qualquer circunstância de sua vida pode determinar-se a fazer o bem, a ser bom e virtuoso. Se a liberdade dependesse de circunstâncias exteriores, não poderíamos ser livres. Numa palavra, segundo Merino (2000), o poder de autodeterminação da vontade está ao alcance de todos.

A vontade determina a si mesma, sobretudo na esfera da ética. Mesmo influenciado pelo meio em que vive, o homem tem a possibilidade de determinar seu próprio comportamento por meio da reta razão e da vontade. A vontade pode, até mesmo, rebelar-se contra a razão, porém, o bom agir implica necessariamente vontade e intelecto.

A partir dessas inferências, constata-se que a educação franciscana propõe-se a educar para uma liberdade que está intimamente associada a uma perspectiva ética. Educar para a liberdade é auxiliar o educando a se tornar pessoa, a aprender a determinar-se a si próprio e, assim, atualizar as potencialidades. Educar para a liberdade exige a adequação da vontade à reta razão, segundo a qual o ser humano liberta-se na medida em que vive virtuosamente.

Na civilização contemporânea, na leitura de Merino (2000, p. 81), o ser humano sente-se "desafiado pela solidão e pela vida em comunhão". Muitas pessoas sentem-se sozinhas mesmo "acotovelando-se" nas ruas. O paradigma epistemológico cartesiano, que impera hoje, está muito mais voltado para o exterior do que para o interior do ser humano e às questões que dizem respeito ao sentido de sua vida no mundo. O pensamento franciscano caracteriza-se pela valorização da singularidade única e irrepetível de cada ser humano. Entretanto, ao valorizar a singularidade de cada pessoa, não nega a existência de uma essência ou natureza comum a todos os indivíduos, e que nos

permite falar de humanidade. A radical singularidade de cada ser humano é irredutível à essência comum. O que cada um é essencialmente nenhum outro é, e nem pode ser. Outro termo empregado para designar esse "lugar" totalmente singular da existência humana é solidão última. A solidão última designa a mais radical instância em que o homem pode se encontrar: é o recôndito da interioridade humana em que o indivíduo tem de se determinar a si mesmo e se responsabilizar por sua própria existência.

Nem mesmo o próprio Deus interfere na vida do homem, em sua mais radical solidão. Isso quer dizer que, em última instância, o peso da tarefa de existir recai sobre os ombros de cada um: ninguém pode viver, sofrer, amar ou morrer no lugar de outra pessoa. O modo como existimos é, portanto, uma decisão "solitária", mas com profundas implicâncias comunitárias. A solidão, à qual se fez referência anteriormente, não tem nada a ver com isolamento que se opõe à comunhão. A solidão é condição de possibilidade para a solidariedade. Portanto, na medida em que a alma humana mergulha no mistério de si mesma, encontra-se consigo, com os outros e com Deus. No nível da mais profunda solidão, o outro surge como diferente e não como reduplicação de mim mesmo. Na solidão última, o homem se reconhece como "relação, como abertura, comunicação e solidariedade" (MERINO, 2000, p. 89).

Na solidão mais profunda, a pessoa humana experimenta e vive o mistério de cada homem, de todos os homens, e com eles se relaciona e se comunica. Por isso afirma-se que o verdadeiramente solitário é solidário, que a solidão é solidariedade. O eu, em sua profunda solidão, é sempre solidariedade de um tu, de um nós. A estrutura íntima de um homem tem fases de estratificação. Só chegando à última fase da arqueologia existencial, o homem se encontra e se reconhece como ele mesmo, como autoafirmação: relação, abertura, comunicação e solidariedade.

Portanto, na perspectiva franciscana, há um acentuo sobre a necessidade de viver segundo princípios éticos e religiosos em sua proposta de educação, pretende responder às reais necessidades do homem de então e dos tempos atuais. Ao valorizar a singularidade de cada pessoa, não apregoa um egoísmo ou um individualismo, mas que cada indivíduo tem uma contribuição intransferível à sociedade. Cada um é responsável para que no mundo haja mais paz, amor, justiça, respeito à alteridade e compaixão. O mundo será melhor e mais feliz na medida em que cada ser singular um for mais virtuoso.

Considerações finais

A visão fragmentária cartesiana do fenômeno humano e do mundo precisa ser ultrapassada por uma visão sistêmica e complexa. Cabe à educação a tarefa de não só interconectar saberes, mas de pensar o ser humano em sua totalidade e no conjunto das relações que o constituem. Requer-se uma educação que priorize o desenvolvimento das potencialidades da alma humana e promova a comunhão, o respeito pela alteridade e a diversidade cultural. Na perspectiva franciscana, a educação não se restringe à informação e/ou à transmissão de conteúdos, mas indica o processo de construção contínua e integral da identidade de cada ser humano em relação com todos os seres do universo e com o Criador. Porém, não se subestima o esforço de aquisição e de reprodução de conteúdos, mas enfatiza-se que a educação visa ao desenvolvimento das potencialidades da alma humana a fim de torná-la virtuosa e feliz.

A proposta franciscana de educação se fundamenta na conquista da Sabedoria. O sábio não é aquele portador de vastos conhecimentos, mas é aquele que constrói a sua vida à base de princípios éticos. Por isso, entre teoria e prática, conhecimento e amor, a preferência recai sempre na práxis do amor. Nesse sentido, a ciência não é um fim, nem se busca para aprender a falar

e a argumentar, mas em vista do aprender a agir, amar e viver. Enfim, na visão franciscana, o magistério de um educador é válido quando educa o ser humano para a ciência, afetividade, espiritualidade, criticidade e respeito para consigo mesmo, o outro e a natureza e, sobretudo, quando testemunha uma vida integral: virtuosa e feliz.

Referências

BOAVENTURA, S. **Obras escolhidas.** Petrópolis: Vozes, 1983.

COLEMAN, J. **A History of Political Thought:** From the Middle Ages to the Renaissance. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

De BONI; L. A. **"A escola franciscana:** de Boaventura a Ockham". In: **Veritas.** Vol. 45; No. 3; 2000. p. 317-338.

De BONI; L. A. **De Abelardo a Lutero:** estudos sobre filosofia prática na Idade Média. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FRAILE, G.; URDAÑOZ, T. **Historia de la filosofía:** filosofía judía y musulmana. Alta escolástica: desarrollo y decadencia. Madrid: BAC, 1986.

MERINO, J. A; FRESNEDA, F. M. (Eds.). **Manual de Filosofia Franciscana.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MERINO, J. A. **Filosofia da vida:** visão franciscana. Braga: Editorial Franciscana, 2000.

MERINO, J. A. **Historia de la filosofia franciscana.** Madrid: BAC, 1993.

MERINO, J. A. **Humanismo franciscano.** São Paulo: Loyola, 1999.

MOORMAN, J. **A History of the Franciscan Order:** From its Origins to the Year 1517. Oxford: Clarendon Press, 1968.

PUTALLAZ, F.-X. **Figures franciscaines:** de Bonaventure à Duns Scot. Paris: Les Éditions du Cerf, 1997.

TODISCO, O. **"Ética e economia"**. In: MERINO, J. A.; FRESNEDA, F. M. (Eds.). **Manual de filosofia franciscana.** Petrópolis: Editora Vozes, 2006. p. 261-332.

ZAVALLONI, R. **Pedagogia franciscana:** desenvolvimentos e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1999.

Parte II

Práticas Docentes Universitárias

10

A formação pedagógica de professores do ensino superior: uma experiência no curso de odontologia do Centro Universitário Franciscano

Eliane Galvão dos Santos [1]
Janilse Fernandes Nunes [2]
Raquel Pippi Antoniazzi [3]

Introduzindo a Temática

O presente artigo constitui um relato de caso que versa sobre processo formativo de professores do curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano. Consideramos que a dinâmica do processo formativo, voltado para o professor no âmbito da Educação Superior, necessita ser organizada de forma que ele se sinta apoiado e protagonista processo. Dessa forma, entendemos

[1] Doutora em educação – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano, Brasil - elianeagalvao1@gmail.com.br

[2] Doutora em educação – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Centro Universitário Franciscano, Brasil. Coordenadora do Programa Saberes - Centro Universitário Franciscano, Brasil - janilsenunes@gmail.com

[3] Doutorado em Odontologia – ULBRA. Professora Adjunta do Curso de Odontologia - Centro Universitário Franciscano, Brasil - raquelantoniazzi@hotmail.com

que se tornar docente na Educação Superior acontece em um permanente processo de aprendizagem que acompanha todo o percurso profissional do professor e a participação em espaços institucionalizados que promovam aprendizagens em uma dimensão reflexiva e articulada aos conhecimentos prévios dos docentes, o que constitui o cerne da construção do Programa Saberes.

Assim sendo, o Programa é um espaço para o desenvolvimento do processo formativo docente que envolve atividades compartilhadas entre os formadores e os professores participantes. Essas atividades são organizadas por meio de assessoria individual, encontros no grande grupo e seminários que estabelecem a interação e a reflexão das práticas pedagógicas vivenciadas a partir das discussões teóricas no grande grupo.

O papel do professor participante, como protagonista desse processo, é imprescindível à atividade acadêmica e para o desenvolvimento profissional, em que o professor necessita predispor-se a rever sua prática pedagógica, à luz da especificidade da área de atuação, bem como do âmbito da pedagogia universitária. Assim, "o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas" (CUNHA, 2010, p.5).

Conforme Bolivar (2002, p. 86), "desenvolvimento profissional é o conjunto de atividades, processos ou medidas destinados a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos professores e professoras", ou seja, o desenvolvimento profissional está vinculado à pró-atividade do professor, sendo ele o protagonista da sua trajetória profissional, nas diferentes dimensões, podendo resultar em saberes para a aprendizagem da docência.

Segundo Tardif (2011, p. 13-14), "a noção de 'saber' tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que, muitas

vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser". Assim, os saberes docentes são marcados por seu objeto de trabalho, ou seja, o humano, e, neste caso, precisamos levar em conta a dialética indivíduo/grupo, subjetividade/intersubjetividade.

Cunha (2010, p.135) contribui com a definição da "formação de professores como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes [...] agregada à ideia do professor como pessoa". Dessa forma, o "processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São eles que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem" (CUNHA, 2010, p.137).

Nessa perspectiva, as atividades vinculadas ao processo formativo, desenvolvidas no âmbito do Programa Saberes, acontecem por meio de interlocuções sobre as diversas metodologias da Educação Superior ancoradas nos saberes da docência, assim como o entendimento do sentido do que é viver e conviver no exercício da profissão docente no Centro Universitário Franciscano. Nesse sentido, esse Programa constitui um espaço formativo para os professores da Instituição e possibilita a formação em serviço, que é constituída pelo compartilhamento de saberes entre professores formadores e os professores participantes.

Para Marcelo (1999), esse processo precisa fomentar e impulsionar a indagação, inovação, reflexão e o crescimento pessoal e profissional. Por isso, as temáticas desenvolvidas no Programa Saberes são emergentes à formação de professores da Educação Superior, tendo como eixos norteadores a atuação docente no ensino e o desenvolvimento profissional.

No caso deste artigo, discutiremos uma das ações que faz parte deste programa, a qual consiste no trabalho de assessoria pedagógica aos cursos de graduação. O tema de discussão pauta-se na seguinte questão: como foi dinamizada a assessoria pedagógica

ao curso de odontologia no âmbito do Programa Saberes? Para tanto, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos o relato sobre como foi desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica no curso de odontologia, aliando-o a reflexões teóricas correspondentes aos temas discutidos durante esse processo. A seguir, para ilustrar o modo como os professores vêm planejando e colocando em prática o que é discutido nos encontros de formação, trazemos uma prática de sala de aula desenvolvida pelos professores do curso, correspondente a um dos temas estudados no decorrer dos encontros que trata de metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Por fim, exporemos os resultados e as dimensões conclusivas sobre o tema.

A formação pedagógica de professores no curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano

O contexto epidemiológico e social das populações, as transformações da ciência e tecnologia e a inserção dos profissionais da saúde têm suscitado constantes reflexões sobre a formação profissional e as concepções pedagógicas de ensino superior (HADEN et al., 2010). As diretrizes curriculares para as áreas da saúde desafiam, especialmente, os docentes, para o aprimoramento e domínio de novas tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem. No contexto dos cursos de graduação em Odontologia, as diretrizes curriculares nacionais preconizam, segundo seu artigo 3º, a formação de um profissional crítico e reflexivo, generalista, com capacidade técnica e científica de atuação em todos os níveis de atenção à saúde, seguindo princípios éticos e legais, apto a resolver agravos nas condições bucais, a partir da compreensão do contexto social, cultural e econômico de indivíduos e grupos populacionais, visando ao benefício da sociedade (BRASIL, 2002).

O curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano vem, ao longo de sua trajetória, investindo no planejamento e na efetivação de ações no intuito de materializar o objetivo principal a que se propõe que é colocar em prática uma dinâmica curricular capaz de "desenvolver nos estudantes o aspecto científico-investigativo e a postura crítica e pró-ativa; que o aluno possa assimilar criticamente o conhecimento técnico-científico da área em estudo; que apreenda a realidade maior e a realidade de conhecimento específica" (PPC, 2016 p.11). Importante salientar que o curso atualmente conta com um quadro docente de 30 professores, um coordenador e a coordenação adjunta.

Nesse contexto, a assessoria pedagógica vinculada ao Programa Saberes, juntamente com a coordenação do curso e os demais professores, investiu no desenvolvimento de diversas ações formativas direcionadas para uma análise macro sobre a totalidade do curso. Essa análise foi realizada a partir do estudo das Diretrizes Curriculares do Curso de Odontologia, do Projeto Pedagógico e da Matriz Curricular na inter-relação com os desafios e enfrentamentos do cotidiano do curso, envolvendo as práticas de ensino, especialmente, no que se refere às atividades de aula desempenhadas pelos docentes. A partir daí foram propostos vários encontros de formação, os quais aconteceram tanto de modo individual como em pequenos grupos e com a totalidade de professores do curso.

Importante mencionar a concepção de formação que norteia o Programa Saberes, a qual ressaltamos tal formação um processo que se concretiza na dialogia, em que a ênfase está na participação ativa dos sujeitos. Ferry (2004) caracteriza a formação como um trabalho sobre si, destacando que o sujeito se forma somente por seus próprios meios, ou seja, formar-se é um processo interno em que o sujeito vai apropriando-se de conhecimentos. Esse processo implica mediações e essas mediações são diversas, por exemplo: as leituras que realizamos, os colegas de trabalho, os alunos, enfim, os sujeitos e recursos com os quais interagimos. Nessa dinamicidade,

se estabelecem e se intensificam relações e interações, trocas de experiências, compartilhamento de ideias e saberes configurando novas apropriações de conhecimentos cuja ação reflexiva é ponto chave (FERRY, 2004; SANTOS, 2013).

Assim sendo, a ação reflexiva distancia-se da ideia de que o sujeito em formação tenha que seguir passos e procedimentos determinados pelo formador. Ao contrário, é um processo em que o próprio sujeito coloca para si questões sobre seus saberes e fazeres e sobre o contexto local e global e, a partir daí, busca respostas às demandas que envolvem as necessidades contextuais e pessoais.

Nessa direção, acreditamos que o processo de reflexão pode impulsionar o professor em formação a revisar suas concepções, seus conhecimentos teóricos, suas crenças, seus conceitos, pois estes elementos são os que orientam suas práticas pedagógicas e formativas. O movimento de retomada de si permite que o sujeito perceba as várias possibilidades de escolha e, dentre elas, posicione-se fundamentando o porquê daquele caminho a ser seguido em sua conduta como pessoa e profissional (SANTOS, 2013). "A reflexão não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. [...] Os professores reflexivos perguntam-se constantemente por que estão a fazer o que fazem na sala de aula" (ZEICHNER, 1993, p. 18).

A partir dessa concepção de formação, iniciamos o trabalho de assessoria pedagógica do Programa Saberes no curso de Odontologia. O objetivo primeiro foi fomentar a reflexão sobre as concepções dos professores acerca do ensinar e o aprender, sobre as metodologias de ensino, o sistema avaliativo e sobre o desenvolvimento dos conteúdos previstos no programa da disciplina. Assim, pôde-se observar o quanto os professores estavam imbuídos desse olhar reflexivo, sentindo-se desafiados a buscar novas possibilidades, por meio das metodologias ativas, para então, mobilizar o aluno a envolver-se com o seu aprendizado.

Entretanto, evidenciamos, de maneira recorrente nas vozes dos professores, a ideia de que a maioria dos alunos são resistentes à proposição de metodologias assumam o papel ativo na busca e produção do conhecimento, preferindo metodologias tradicionais. Também, pôde-se verificar que, segundo o que constava nos planos de ensino dos professores, preponderava quase que exclusivamente a opção por aulas expositivas dialogadas, embora, em suas narrativas percebia-se o uso de outras estratégias de ensino, porém realizadas de maneira empírica.

Nessa perspectiva, a manifestação dos professores pôde representar a necessidade de estudo e aprofundamento sobre as diferentes estratégias/metodologias de ensino. Desse modo, passamos a discutir os objetivos a que se propõe a utilização de cada estratégia, para que, assim, possamos compreender, com maior amplitude, o sentido e o significado, de desenvolver ou não tais estratégias. Ressaltamos que as discussões não se voltaram a criticar as aulas expositivas, mas sim compreender a importância de diversificar as estratégias dependendo do fim a que se propõem. A estratégia adequada é aquela que corresponde ao objetivo traçado para determinada situação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto explorado nos encontros foi analisar em que medida as práticas de ensino vêm ao encontro da proposta do curso. Desse modo, as premissas expressas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC foram foco de análise coletiva, em especial no que se refere à Metodologia do Ensino e da Avaliação.

Consta no Projeto Pedagógico do Curso (2016), que a metodologia de ensino deve pautar-se em práticas de ensino e aprendizagem que privilegiem a atividade e iniciativa dos atores envolvidos a partir da relação dialógica na qual se favoreça a autonomia dos estudantes e eles aprendam a aprender. Nessa mesma direção, o documento referenda ainda que a avaliação da aprendizagem deve ser formativa e somativa, de maneira a permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem do

estudante, realizada por diferentes instrumentos, entre eles, a autoavaliação que é realizada pelo estudante sobre seu próprio desempenho. Nesse âmbito, é indicado que a autoavaliação deve englobar o monitoramento do seu conhecimento, atitudes, habilidades e competências, para reconhecer e assumir responsabilidade em cada etapa de seu processo de aprendizagem.

A partir dessas primeiras problematizações emergentes, os estudos voltaram-se para as metodologias de ensino e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, visto que essa era a demanda a qual foi diagnosticada e verbalizada pelos próprios professores do curso. Assim sendo, discutimos coletivamente acerca das concepções sobre o ensinar e o aprender.

Vários estudos têm sido realizados em odontologia avaliando principalmente a percepção de docentes e discentes quanto à efetividade de diferentes estratégias no processo ensino-aprendizagem (HAGHPARAST et al., 2007; WHITNEY, WALTON, 2010; HESSHEIMER et al., 2011; VEERAIYAN, SEKHAR, 2013). Poucos estudos, têm utilizado delineamentos comparativos, que permitem afirmar se as metodologias ativas são mais efetivas na aprendizagem dos alunos. As estratégias ativas mais evidenciadas na literatura odontológica são a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-based learning* / PBL) (BASSIR et al., 2014), portifólio (GADBURY-AMYOT et al., 2012) e tecnologias com vídeos e uso da internet (REDWOOD et al., 2010; WOELBER, HILBERT, RATKA-KRÜGER, 2012; CLARK et al., 2014). Apesar da limitada qualidade e quantidade de evidências disponíveis, os resultados apontam que essas metodologias ativas parecem influenciar no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, aumentando sua capacidade em situações clínicas. Além disso, alteram positivamente a preparação para os procedimentos, percebida pelos alunos (BASSIR et al., 2014).

Consideramos que discutir metodologia de ensino e avaliação implica pensar sobre as três constituintes da ação pedagógica: *ensino, aprendizagem e avaliação*. É importante

refletir sobre cada um desses termos, reconhecendo-os como são ações distintas, mas indissociáveis. Não é raro ouvir alguns professores dizendo que ensinaram e, por isso, não compreendem como o estudante não aprendeu. A própria expressão ensino-aprendizagem favorece essa confusão uma vez que acaba criando a ideia de que essas duas palavras são uma só. Por isso, é preciso pensar o processo de ensino e de aprendizagem a fim de buscar uma compreensão mais acurada do que seja ensinar e do que seja aprender, visto que esse entendimento influenciará diretamente o modo como o professor vai conduzir o seu fazer pedagógico e, consequentemente como suas atitudes irão influenciar na maneira como o estudante vai buscar o aprendizado.

Grillo e Lima (2010) trazem considerações explicitando que *ensinar* não se reduz a oferecer e explicar o conteúdo para o aluno. Isto é, numa concepção tradicional conservadora, o conceito de ensino está direcionado à ideia de transmissão de conhecimentos de forma sistemática ao sujeito aprendiz. As autoras chamam a atenção para a necessidade de um novo entendimento do que seja ensinar mencionando que ensinar é organizar estratégias, situações capazes de mobilizar o estudante para busca e produção do conhecimento.

A mesma autora pondera que a *aprendizagem* é o "processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer". (p.18). Nessa direção, a concepção de ensino e de aprendizagem do professor determina a forma como ele vai ensinar e avaliar, e ainda, o modo como o aluno vai se posicionar frente ao aprender e às avaliações. Grillo e Lima (2010) a esse respeito ponderam

> [....] ele estudará apenas para a prova se perceber ser essa a forma preferida pelo professor, ou seja uma perspectiva de produto, ou procurará apropriar-se do conteúdo analisado e debatido a cada aula, assumindo uma atitude participativa se o professor valorizar o processo de aprendizagem e buscar outras formas de avaliação além da prova. Mostra-se, assim, a força da

> avaliação no contexto educacional, em qualquer nível de ensino, capaz de gerar um currículo oculto que leva o aluno a se preparar conforme o professor ensina e principalmente avalia (p.18-19)

Tais reflexões estiveram presentes no decorrer desse processo formativo, sendo que a ênfase foi nos estudos sobre metodologia de ensino. Nessa perspectiva, as metodologias são entendidas como um conjunto de componentes que orientam a prática docente, constituídos por concepções, pressupostos, princípios, estratégias, procedimentos os quais direcionam o professor para concretização da sua prática. Portanto, metodologia refere-se ao caminho percorrido para se chegar a determinado objetivo. A metodologia é abrangente, engloba a explicitação do conjunto dos componentes já referidos, com atenção ao detalhamento das ações e estratégias desenvolvidas no decorrer da trajetória. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FARIAS et al., 2011).

O professor utiliza as estratégias para operacionalizar sua ação docente. Faria (2011), discute o conceito de estratégias de ensino realizando uma analogia aos andaimes de uma construção. Assim, ela referenda

> Essas estruturas - que podem ser de madeira ou metálicas são utilizadas temporariamente, embora algumas permaneçam todo o tempo na obra. Mais do que apoiar os trabalhadores, os andaimes servem para organizar os materiais em uma construção e permitem uma movimentação segura durante a realização. Consideramos as estratégias de ensino como andaimes didáticos que, vinculados aos fins educativos, possibilitam maior interação do professor com os alunos e destes com o conhecimento. (p.137)

A autora salienta que o professor deve propiciar diferentes estratégias de ensino que sustentem a construção do conhecimento, as quais vão sendo retiradas gradativamente quando o professor verifica que a construção está solidificada. Ou seja, quando o aluno elabora e se apropria de conhecimentos sobre

o conteúdo estudado, então, a estratégia utilizada cumpriu sua finalidade.

Durante a problematização dessas questões, os professores do curso de odontologia foram aprofundando estudos a partir da relação teoria-prática baseando-se em atores como Anastasiou e Alves (2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Faria (2011); Grillo e Lima (2010).

Importante destacar que os professores sempre se mostraram receptivos; engajados e favoráveis a estudar e, quando necessário, buscar novos modos de conduzir a sua atividade docente. Ao longo do processo, manifestaram-se disponíveis a planejar de forma compartilhada, a criar ações, bem como sistematizar os instrumentos necessários para viabilizar e colocar em prática o que estava sendo estudado no decorrer dessa trajetória formativa. Como exemplo, cita-se a elaboração de instrumentos e recursos para os alunos se avaliarem e serem avaliados pelos professores no decorrer do semestre, ou seja, viabilizar meios para que a avaliação seja efetivada de maneira sistemática e contínua conforme prevê o projeto pedagógico do curso. Outro trabalho realizado pelos professores foi analisar, refletir sobre os objetivos a que se destina a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem a fim de criar ou complementar os critérios de avaliação condizentes com tais objetivos. A finalidade foi constituir um instrumento que orientasse o acompanhamento do percurso dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno no que se refere aos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Os estudos foram sendo desenvolvidos assentados na reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores que estavam em ação no momento, a qual a professora formadora teve a oportunidade de acompanhar em alguns momentos, para assim, poder discutir e problematizar com o coletivo de professores do curso. Na oportunidade, pôde-se verificar, principalmente nas aulas realizadas nas clínicas e nos laboratórios, que os professores

manifestavam a sua preocupação em deixar, o mais claro possível, para os alunos a forma como eles seriam avaliados visto que, a preocupação dos alunos se reduzia a saber de sua nota e não como estavam colocando em prática seus conhecimentos por meio dos procedimentos que realizavam.

Esse fato acenou para a necessidade de desenvolver, com maior vigor, à luz das teorias do campo, a discussão sobre avaliação e metodologias ativas e estratégias de ensino, colocando o professor também como ativo na busca desses conhecimentos pedagógicos. Para Masetto (2010), metodologias ativas são situações de ensino e aprendizagem planejadas pelo professor em parceria com os alunos que estimulam e mobilizam a participação, postura ativa do aluno frente ao processo de aprender.

Desse modo, o aprendente passa a não receber de forma pronta as informações do conteúdo em estudo, e sim, os professores, como mediadores entre os processos de ensino-aprendizagem, criam situações capazes de despertar a curiosidade, estimular as tomadas de decisões individuais e coletivas, incentivar a buscar a construção do conhecimento. Nessa direção, os alunos pesquisam, criam estratégias, dialogam, revendo-se, redirecionando-se para ampliar seus conhecimentos.

Assim sendo, na continuidade dos encontros de formação, a professora formadora apresentou e discutiu, junto ao grupo algumas estratégias de ensino que se caracterizam como metodologias ativas, as quais podem auxiliar o professor a promover ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula. Os estudos de Anatasiou e Alves (2005) sugerem o uso de estratégias como estudo de caso, júri simulado, tempestade cerebral (brainstorming); mapas conceituais, aula expositiva dialogada, seminário, dramatização, estudo dirigido, grupo de verbalização e de observação, portfólio; diário de aula, painel, simpósio, aprendizagem baseada em problemas.

Pensando no curso de Odontologia, parece plausível proporcionar o desenvolvimento de estratégias em que o professor

tenha o papel de mediador na busca mais ampliada das características clínicas, sistêmicas, comportamentais e sociais de seu paciente, para uma melhor segurança e aprendizado prévio à realização de procedimentos odontológicos.

Compreendemos que tais estratégias podem favorecer ao aluno o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Por exemplo, habilidade de comunicação escrita, comunicação oral, trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento crítico, desenvolver sua capacidade de pesquisa, de organização e fundamentação de ideias. Para tanto, é necessário que o professor se aproprie de referenciais teóricos sobre o tema para que, ao propor estratégias diferenciadas, ele tenha segurança em integrar os conteúdos curriculares e saiba quais os objetivos que pretende alcançar. Anastasiou e Alves (2005, p. 69) corroboram ao salientar que

> O docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas [...]. Nisso o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes se apropriam do conhecimento.

Após estudos iniciais sobre metodologias, avaliação, estratégias de ensino-aprendizagem, os professores do curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano foram desafiados a aprofundar estudos sobre o assunto. Para tanto, reuniram-se em pequenos grupos, sendo que cada grupo ficou responsável em pesquisar a partir de bibliografias sugeridas e outras relativas às especificidades do curso, a fim de, posteriormente, à luz das teorias estudadas, apresentar e discutir com os demais colegas e professores formadores do Programa Saberes as estratégias e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Destacam-se as

principais estratégias estudadas: seminário, júri simulado, portfólio, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso. Salientamos que os professores buscaram e aprofundaram estudos teóricos sobre cada estratégia para, posteriormente, elaborar a proposta de trabalho adaptando-as a realidade do curso de Odontologia.

Uma das vivências apresentadas e discutidas no grande grupo foi a estratégia do ABP, a qual está sendo aplicada em uma disciplina de Clínica Integrada do Curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano. Ressaltamos que essa estratégia já vinha sendo realizada pelos professores, porém, a partir dos estudos em andamento, esse grupo de professores buscou aprofundar os estudos e qualificar a proposta. Desse modo, registraram metodologicamente todos os passos da atividade para que se constituam material de referência para o curso.

Aprendizagem Baseada em Problemas

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma abordagem pedagógica na qual um problema funciona como o estímulo para a aprendizagem. A metodologia ABP é centrada nos estudantes para que definam o problema e determinem os objetivos necessários para a sua aprendizagem. Baseia-se em pequenos grupos de alunos trabalhando em conjunto, que são tutorados por professores facilitadores do aprendizado (FINCHAM, SHULER, 2001). Os principais objetivos da ABP são melhorar a aprendizagem, estimulando os alunos por meio da autodireção e resolução de problemas e também para o desenvolvimento de um raciocínio clínico e crítico, trabalho em equipe e habilidade de comunicação (FINCHAM, SHULER, 2001; BASSIR et al., 2014).

A ABP foi introduzida no ensino da área da saúde na Universidade McMaster, no Canadá, em 1969, buscando alternativas ao método pedagógico tradicional passivo. Desde então, foi implementada em muitos currículos em todo o mundo,

especialmente nos cursos de medicina (HARTLING et al., 2010). Em odontologia, foi implementada no ensino de graduação, pela primeira vez, na Faculdade de Odontologia em Malmö, na Suécia em 1990 (ROHLIN, PETERSSON, SVENSÄTER, 1998). A sua implementação na educação odontológica aumentou gradualmente, sendo que, em 2002, quase metade das escolas dos Estados Unidos e do Canadá tinham adotado esse método pedagógico. Na maioria, tal abordagem foi utilizada apenas em certas partes do currículo, especialmente nos primeiros semestres (International Dental Problem-Based Learning Network, 2002).

Vivenciando a ABP no Curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano

Esse tópico consiste no relato de experiência sobre a estratégia da ABP, vivenciada por docentes da disciplina de Clínica Integrada II: Diagnóstico e Tratamento no Processo Saúde-Doença Bucal, do Curso de Graduação em Odontologia do Centro Universitário Franciscano, no período de 2015 a 2016.

O curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano iniciou suas atividades em março de 2005. O currículo do curso visa à uma formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico, científico e ético. Nesse sentido, a definição dos eixos orientadores e a integração das áreas de conhecimento oferecem uma lógica ordenadora ao currículo, baseada em uma perspectiva crítico-problematizadora. Dessa forma, para a metodologia de ensino, adotam-se práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, que privilegiam a atividade e iniciativa dos alunos. Busca-se uma relação dialógica, que favoreça a autonomia e que visa o aprender a aprender, com ênfase na autoexperimentação. A iniciativa e autonomia constituem o ponto central das práticas pedagógicas, que consideram o perfil de odontólogo pretendido pelo curso.

Conforme os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia, os conteúdos do curso devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional. Além disso, devem contemplar as áreas das ciências biológicas e da saúde, humanas e sociais, odontológicas, pediátrica e de formação complementar (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, toda a dinâmica curricular está articulada por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, programas de iniciação científica e atividades de prática profissional nos estágios supervisionados, ações extensionistas e clínicas integradas. Essa abordagem garante ao egresso uma articulação interdisciplinar e multiprofissional, desenvolvendo suas competências, habilidades, interesses e potencialidades específicas.

As disciplinas de clínicas integradas são desenvolvidas do terceiro ao sétimo semestre letivo, por meio de cinco projetos de trabalho que têm como objetivo desenvolver habilidades e competências de diagnóstico e tratamento das diversas alterações de saúde bucal, com uma ênfase na promoção de saúde.

A disciplina de Clínica Integrada II é inserida atualmente no quarto semestre do curso e contempla conteúdos de ciências básicas (farmacologia, anestesiologia) e odontológicas (periodontia e dentística restauradora), trabalhados de forma integrada e interdisciplinar. É composta essencialmente por 4 a 5 professores e quarenta alunos, que realizam suas atividades práticas em duplas. Na matriz curricular, os discentes estão iniciando o desenvolvimento de suas habilidades e competências para diagnóstico e tratamento das diversas alterações de saúde bucal, com ênfase na promoção de saúde em adultos. A disciplina utiliza uma sistemática educativa, com estratégias que visam à melhoria da saúde bucal da comunidade e redução da demanda para tratamentos curativos. Após reuniões pedagógicas para melhorias e inclusões de metodologias ativas de ensino e aprendizagem

voltadas para maior atuação dos alunos, os docentes da disciplina propuseram a implementação da estratégia de ABP.

O método de ABP, implementado na disciplina, utiliza uma sequência estruturada de procedimentos conforme a dinâmica concebida inicialmente na Universidade de Maastricht, Holanda, intitulada os "sete passos do ABP" (Quadro 1).

Quadro1. Sete passos do ABP

Passo 1	Esclarecer termos e expressões confusos do problema
Passo 2	Definir o problema
Passo 3	Analisar o problema, usar conhecimentos prévios
Passo 4	Sistematizar análise e hipóteses de explicação, ou solução do problema
Passo 5	Formular objetivos de aprendizagem
Passo 6	Identificar fontes de informação e adquirir novos conhecimentos individualmente
Passo 7	Sintetizar conhecimentos, revisar hipóteses iniciais e solucionar o problema

A sistemática de atividades da disciplina inicia com a apresentação do plano de ensino aos discentes, no qual constam os objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, cronograma de desenvolvimento das atividades práticas e teóricas, avaliação da aprendizagem e bibliografia recomendada. A disciplina tem uma carga horária de 16 horas semanais (8 teóricas e 8 práticas), sendo 2 horas destinadas, no último período de atividade prática, para socialização de situações problemas.

No início de cada semestre, os alunos são divididos aleatoriamente nos grupos tutoriais. As sessões tutorias são desenvolvidas nos laboratórios de práticas clínicas, em mesas de

estudo, buscando propiciar um ambiente de aprendizagem favorável, em que os estudantes se sintam livres para expressar suas dúvidas sobre o problema. Nos grupos, em uma atividade presencial, são apresentadas as diferentes situações problemas pelos tutores (professores) conforme a complexidade da casuística que será vivenciada na disciplina e dos conteúdos trabalhados em aulas teóricas presenciais (Quadro 2).

Os passos de 1 a 5 são realizados nos grupos tutoriais durante o encontro inicial presencial. No passo 1, o tutor apresenta um caso (planejado pelos professores da disciplina), identifica expressões e termos técnicos odontológicos, que os alunos não tenham compreendido no problema e pergunta ao grupo se alguém conhece o significado dos termos desconhecidos pelos colegas. Se todos do grupo concordarem com os esclarecimentos das expressões, o tutor inicia o próximo passo, caso contrário, as fragilidades que permaneceram devem ser incluídas nos objetivos de aprendizagem. No passo 2, os alunos formulam questões que definem quais são os problemas específicos daquele caso (Quadro 2). Posteriormente, o passo 3 é implementado, sendo que o tutor conduz uma discussão do problema, estimulando a busca de conhecimentos prévios já trabalhados em semestres anteriores do curso, permitindo que informações e percepções diferentes do problema sejam levantadas. O tutor sempre faz a mediação das discussões, tendo cuidado para que, por enquanto, os estudantes não estabeleçam as soluções para os problemas de saúde encontrados pelo grupo. No passo 4, o tutor solicita aos alunos que façam um resumo dos problemas levantados e que elaborem hipóteses possíveis para resolução dos problemas. O tutor utiliza os questionamentos para estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, e quando necessário, apresenta algumas respostas. Além disso, auxilia o grupo a determinar estratégias para aprofundar e ampliar o conhecimento, melhorar as habilidades de comunicação, raciocínio e autoavaliação, bem como estabelecer comportamentos e atitudes de um cirurgião-dentista. O passo 5

finaliza o primeiro encontro do grupo tutorial e todos os objetivos de aprendizagem foram formulados (Quadro 2).

Quadro 2. Resumo de quatro situações problemas apresentadas na ABP da disciplina.

Situação Problema	**Definição do problema:** Qual ou quais são os problemas?	**Objetivos de aprendizagem**
1. Idoso, 68 anos, diabético, com história prévia de encocardite bacteriana, desempregado, com presença de sangramento na gengiva durante a escovação, dentes frouxos (periodontite), várias perdas e migrações patológicas dentárias.	·Quais informações ainda preciso coletar no caso? ·Definir as características históricas e fisiológicas do periodonto; ·Qual o impacto dos fatores comportamentais, demográficos, socioeconômicos e culturais nas doenças periodontais? ·Quais os cuidados farmacológicos e anestésicos com diabéticos e com história de endocardite bacteriana? ·Qual a sequência do tratamento odontológico? ·Por que o paciente refere a gengiva com sangramento e os dentes frouxos? ·Qual o tratamento das migrações patológicas, perdas dentárias e dentes frouxos? ·Quais os exames complementares necessários para o diagnóstico e planejamento do tratamento? ·Você apresentada habilidades técnicas necessárias para desenvolver o tratamento do caso?	·Anamnese e exames das condições de saúde. ·Anatomia do periodonto. ·Plano de tratamento odontológico. ·Diagnóstico das doenças gengivais e periodontais. ·Tratamento da gengivite e periodontite. ·Fatores comportamentais, demográficos, socioeconômicos e culturais associados a doença periodontal. ·Aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores importantes no tratamento odontológico. ·Treinamento técnico de raspagem e alisamento radicular em manequim. ·Indicações de profilaxia antibiótica para o atendimento em Odontologia.
2. Homem, 56 anos, hipertenso, que necessitará de anestesia local no dente 26 devido à cavidade de cárie ativa e profunda, com dor provocada por estímulos térmicos.	·Qual é a indicação anestésica local a ser utilizada em pacientes hipertensos controlados e não controlados? ·Qual a etiologia da lesão da cárie? ·Qual a característica da progressão cariosa em esmalte e dentina? ·Como fazemos o diagnóstico da condição pulpar?	·Características farmacológicas de pacientes sistemicamente comprometidos ·Anestésicos locais utilizados em Odontologia: mecanismos de ação, tipos e indicações. ·Utilização de anestésicos locais e vasocontritores em pacientes especiais. ·Técnicas de anestesia local em Odontologia.

	·Quais os materiais indicados para a proteção pulpar em restaurações com resina composta? ·Há necessidade de exames radiográficos complementares para o diagnóstico e planejamento? Se sim, qual? Por quê? ·Por que ela sente dor com estímulos térmicos? ·Qual o planejamento terapêutico? ·Qual a melhor resina composta a ser utilizada considerando sua classificação pelo tamanho médio das partículas de carga ?	·Proteção do complexo dentina-polpa. ·Restauração de resina composta em dente posterior. ·Classificação e técnicas das restaurações de resinas compostas.
3. Jovem, 19 anos com queixa de escurecimento dentário após traumatismo resultante de um desentendimento com o colega.	·Por que o dente escureceu? ·Há necessidade de exames complementares para observar possíveis alterações radiculares? ·O que poderá acontecer se não houver tratamento? ·Quais as alternativas para a solução da fratura do dente do paciente ?	·Fisiopatia do escurecimento dental associado à traumatismo. ·Indicações de clareamento de consultório e caseiro ·Fatores e indicadores de risco de traumatismos dentários ·Características histológicas e fisiológicas do esmalte e dentina. ·Restauração de dentes anteriores com resina composta. ·Colagem de fragmentos - indicações, técnica, vantagens. ·Oclusão e dentística
4. Mulher, 39 anos, sistemicamente saudável, alto padrão de exigência estética e queixa de dentes muito amarelados, apresentando algumas manchas brancas. Apresenta-se com recessão gengival, lesão cervical não cariosa profunda e hipersensibilidade dentinária no dente 13 (face vestibular).	·Qual é a etiologia da recessão gengival? ·Qual (ais) a (s) etiologia (s) das lesões cervicais não cariosas? ·Qual o melhor tratamento, baseado na melhor evidência disponível para o dente 13? ·Quais as possibilidades para solucionar as queixas das alterações de cor dos dentes feita pela paciente?	·Características histológicas e fisiológicas do esmalte, dentina e polpa. ·Etiologia e patogênese da recessão gengival, lesão cervical não cariosa e hipersensibilidade dentinária. ·Qual o melhor tratamento, baseado na melhor evidência disponível para o dente 13. ·Clareamento dental e microabrasão

O passo 6 é realizado pelo discente com o estudo individual, procurando identificar fontes de informação e adquirindo novos conhecimentos. O tutor direciona o estudo pelo plano de ensino da disciplina, que contempla a descrição dos livros textos, artigos científicos e bases de dados que devem nortear a busca independente do conhecimento, para a resolução dos problemas definidos.

Para complementar e direcionar adequadamente o passo 6 do ABP, os professores da disciplina introduziram uma estratégia de estudo dirigido disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, que é uma abordagem também fundamentada no princípio de que o professor é o mediador da aprendizagem e, portanto, auxilia o aluno a aprender. Essa ferramenta consiste no ato de estudar sob a orientação e direcionamento do professor, visando a sanar dificuldades específicas. Para exemplificar, no quadro 2 é apresentado o instrumento utilizado no estudo dirigido, para o procedimento específico de raspagem e alisamento radicular não cirúrgico (RASUB) (CINEL, 2003; OKANE, TAKAHASHI, 2006). Como essa estratégia de ensino-aprendizagem ainda é pouco estudada em odontologia, os professores da disciplina estão iniciando recentemente um estudo de intervenção para verificar o seu efeito na facilitação da aprendizagem.

Quadro 3. Instrumento utilizado no passo 6 do ABP para procedimento específico de raspagem e alisamento radicular.

Questões	**Respostas:**
Quais os dentes que serão tratados na consulta?	
Qual a profundidade de sondagem e presença de sangramento subgengival de cada dente (faces DV, VV, MV, ML, LL, DL)?	
Qual o nível de inserção clínica de cada dente (faces DV, VV, MV, ML, LL, DL)?	
Classificação da periodontite (segundo a Academia Americana de Periodontia, 1999)?	

Qual classificação, quanto à gravidade da doença, em cada dente que será tratado?	
Há lesão de Furca? Qual o grau e faces envolvidos?	
Qual a anatomia radicular de cada dente?	
Qual a técnica anestésica deve ser utilizada?	
Quais os nervos devem ser anestesiados?	
Qual o tipo de anestésico, concentração e duração?	
Qual o tipo de vasoconstritor e concentração?	
Qual a quantidade de tubetes prováveis necessários para o procedimento?	
Quais os instrumentais e/ou materiais necessários para o procedimento?	
Qual a posição de trabalho do operador e do paciente?	
Quais as características da ponta ativa das curetas Gracey?	
Quais as características da ponta ativa das limas periodontais?	
Qual a indicação de utilização para o uso de cada uma das curetas ou limas?	
Qual a sequência para a afiação de uma cureta Gracey?	
Qual a sequência para a afiação de uma lima periodontal?	
Descreva a sequência técnica da consulta de RASUB com limas e curetas e o tempo máximo a ser dispendido em cada etapa.	
Recomendações pós-operatórios. (avaliar necessidade)	Controle químico: Analgesia: Hipersensibilidade dentinária:

Posteriormente, o aluno socializa seus conhecimentos adquiridos com o estudo dirigido, no segundo momento presencial

do grupo (passo 7) e nas aulas teóricas da disciplina (2 horas/aula semanais para cada um dos 4 professores).

Na aula teórica, há um momento para complementar o passo 5, pois os grupos retomam a discussão e relembram o problema relacionando-o ao conteúdo programático planejado para aquela aula (Ex: aula de Tratamento da Periodontite), levando hipóteses diagnósticas e terapêuticas e conhecimentos de disciplinas prévias. Porém, a solução do problema apresentado na primeira sessão tutorial ainda não foi determinada.

O passo 7 é o momento de retorno de informações e resolução do problema, realizado ao final do semestre com todos os tutores. Os alunos apresentam suas soluções para o problema, e os tutores finalizam, sem jamais esgotar o tema, com a melhor solução disponível na literatura, para aquele problema.

Ao longo do semestre, outros problemas são extraídos da realidade, com base em observação realizada pelos alunos nas atividades práticas. Com a ajuda dos tutores, os alunos formulam seus próprios problemas, conforme as necessidades dos pacientes atendidos em sua atividade prática. Nesse momento, é formulado um novo problema a cada dupla de alunos, seguindo novamente os sete passos do ABP com seu tutor como moderador. Porém, esse novo ciclo de ABP é de menor tempo (aproximadamente 15 dias), quando cada dupla socializa com o grupo nas sessões semanais.

Recentemente as atividades presenciais têm sido reforçadas com atividades virtuais. Portanto, no mesmo momento, no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina é disponibilizado o esclarecimento, de forma mais detalhada, de termos e expressões em um texto da situação problema, apresentada no início do semestre pelos professores, além de um fórum de dúvidas com a participação de todo o grupo tutorial para reforçar os passos 3, 4 e 5.

O processo de avaliação envolve a determinação de quanto o estudante incorpora, em suas atividades, os conhecimentos desenvolvidos e analisados durante as etapas de formação. São

desenvolvidas avaliações diagnósticas, formativas e somativas, de maneira a permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante no semestre. A avaliação é realizada durante todo o semestre e cabe ao professor verificar o êxito manifestado pelo estudante, em maior ou menor grau, nas diferentes etapas. Portanto, é utilizada na disciplina, a avaliação diagnóstica, realizada no início de cada ciclo de ABP, com o objetivo de determinar a posição do aluno frente ao novo conteúdo proposto, bem como detectar dificuldades e deficiências referentes ao aprendizado prévio no curso. Essa avaliação pode ser aplicada no grupo do ABP ou individualmente; avaliação observacional formativa do estudante é adotada diariamente pelo professor nas atividades práticas e teóricas, com a demonstração de seus conhecimentos, competências e habilidades; avaliação bimestral somativa desenvolvida pelo docente com diferentes tipos de instrumentos como provas objetivas e descritivas, seminários e estudos dirigidos que identificam o progresso de aprendizagem de cada estudante durante o semestre. O processo somativo de avaliação dos estudantes compõe-se de duas avaliações parciais (bimestrais) e uma avaliação final, no semestre letivo. Nessa disciplina que envolve vários conteúdos em um mesmo módulo, são efetuadas avaliações específicas, levando em consideração as peculiaridades inerentes a cada área e integradas, desenvolvidas com todos os professores da disciplina e centrada em casos clínicos. Além disso, os alunos desenvolvem uma autoavaliação, realizada semanalmente no ambiente virtual de aprendizagem.

Com a vivência do ABP, os docentes esperam que os alunos melhorem o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo, organização de ideias, maior conhecimento adquirido, recuperação de conhecimentos prévios frente à situação problema, correlação do problema com características demográficas, socioeconômicas e culturais, competências para busca independente de evidências científicas, para comunicação, além de uma autoavaliação das atividades. Como consequência de todas as potencialidades

desenvolvidas, os resultados esperados são relacionados à melhoria da atenção integral à saúde bucal da população, com o crescimento das habilidades técnicas odontológicas e conhecimento científico baseado na melhor evidência disponível e relação interpessoal.

Concluímos que a implementação de estratégias ativas como a ABP baseada na resolução de problemas parece ser um passo importante para a construção do saber do cirurgião-dentista adequada às diretrizes curriculares nacionais para curso de Odontologia. Cabe salientar que o emprego da ABP pode ser influenciado por características da matriz curricular de cada curso de odontologia, da disponibilidade do grupo de alunos para a aprendizagem e da habilidade do professor tutor de aplicar a metodologia. Apesar de ainda poucas evidências científicas estarem disponíveis para avaliar a efetividade da aprendizagem dos alunos com a ABP, as percepções de docentes e discentes são de que os alunos usam menos a memorização, procuram conceitos mais aprofundados, buscando a compreensão dos problemas, mesmo tendo certa desvantagem na base e organização do conhecimento. A experiência apresentada neste trabalho demonstra uma boa possibilidade de estratégia de ensino e de aprendizagem para os cursos de Odontologia e ainda estimula futuras pesquisas nessa área.

Como resultados das atividades de formação pedagógica, destaca-se a dinâmica formativa que possibilitou aos professores compartilhar ideias, angústias, saberes, incitando-os a aprofundar estudos sobre os temas que declararam como emergentes, bem como refletir sobre suas concepções acerca do processo ensino-aprendizagem. Esses elementos, constituíram subsídios para orientar/reorientar suas práticas em sala de aula.

Nessa direção, a partir da observação das aulas, dos planos de ensino e das próprias narrativas dos professores, pôde-se verificar que, em suas práticas de sala de aula, a maioria dos professores vêm diversificando suas estratégias de ensino, causando, até mesmo, um certo estranhamento e desconforto nos

alunos os quais relataram que se sentiam mais seguros com as aulas expositivas. Importante ressaltar que os professores não baniram as aulas expositivas, apenas apresentaram outras possibilidades.

Assim sendo, destacamos que o ponto alto de discussão durante esse processo formativo foi pensar o ensino-aprendizagem e os meios para efetivá-lo de modo a colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Essa ideia pode ser observada nas propostas metodológicas que os professores estão colocando em ação. Tal resultado só foi possível porque os professores envolvidos constituíram um grupo disposto a inovar e a qualificar o seu trabalho, no que diz respeito às novas metodologias e sistema de avaliação. Destacamos esse espaço de estudos, reflexões, compartilhamento sobre as questões que envolvem a docência levando a novos sentidos e significados da prática docente, possibilitando maior compreensão de suas atividades e estratégias profissionais.

Considerações finais

O objetivo do artigo foi refletir sobre a experiência vivenciada na formação pedagógica de professores do curso de Odontologia do Centro Universitário Franciscano por meio do Programa Saberes. Este programa tem como premissa subsidiar e contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, a partir de estudos teórico-práticos que viabilizem a reflexão, a proposição e a efetivação de novos modos de conduzir a ação docente, configurando como um espaço formativo permanente para os professores da Instituição. O estudo pautou-se na abordagem qualitativa, consistindo em um relato de experiência, fundamentado na pesquisa bibliográfica, aliada as reflexões que emergiram no decorrer desse processo.

A partir deste estudo reflexivo, destaca-se que esse espaço/tempo forneceu elementos que serviram para os

professores confirmarem suas convicções, para reforçar o que já conheciam, também provocou inquietude, reorganização de ideias, espaço para explicação de pontos de vista e a escuta dos pontos de vista dos colegas. Assim, o diálogo que se estabeleceu entre o grupo possibilitou um clima de cooperação na ampliação de sentidos e significados das suas práticas docentes.

Portanto, foi lugar profícuo para a aprendizagem da docência, ou seja, "envolveu a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios" (ISAIA, 2006, p.377).

Assim, enfatizamos a relevância do Programa Saberes como uma política de formação permanente para os professores do Centro Universitário Franciscano, tanto para os que iniciam na Instituição como para os que já fazem parte do quadro de profissionais há mais tempo. Sabemos que, na maioria das instituições de ensino superior, não há uma política de formação que se constitua efetivamente em um lugar de aprendizagem da docência desses profissionais, os quais não encontram, nos programas de Mestrado e Doutorado, o espaço para discutir, estudar e vivenciar demandas específicas e fundamentais à qualidade da docência universitária.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinvile, SC: Univille, 2005.

BASSIR, S. H.; SADR-ESHKEVARI, P.; AMIRIKHORHEH, S.; KARIMBUXNY. Problem-based learning in dental education: a systematic review of the literature. **Journal of Dental Education,** v.78, n.1, p. 98-109, Jan. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CNS 3/2002, de 4 de março de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Odontologia**. Diário Oficial da União, Ministério da Saúde e Ministério da Educação, Brasília, DF. Seção 1, p.10.

BOLIVAR, A. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. São Paulo: EDUSC, 2002.

BOLZAN, D.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. In: **Revista Educação.** Porto Alegre – RS, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358. Acesso em: 10 mar. 2013.

CINEL, N. C. B. Estudo dirigido. Técnica pode ser usada em sala de aula e fora do espaço escolar. **Revista do professor,** v.19, n.73, p.31-35, 2003.

CLARK, N. P. et al. Comparative effectiveness of instructional methods: oral and pharyngeal cancer examination. **Journal of Dental Education,** v.78, n.4, p.622-629, Apr. 2014.

CUNHA, M. I. (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FINCHAM, A. G.; SHULER, C.F. The changing face of dental education: the impact of PBL. **Journal of Dental Education,** v. 65, n.5, p. 406-421, May. 2001.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Especificações da avaliação que convém conhecer**. In: GRILLO, Marlene Correro, GESSINGER, Rosana Maria. Por que falar ainda em avaliação? Porto alegre: EDIPUCRS, 2010.

GADBURY-AMYOT, C. C. et al. Implementation of portfolio assessment of student competence in two dental school populations. **Journal of Dental Education,** v. 76, n.12, p.1559-1571, Dec. 2012.

HADEN, N. K. et al. Curriculum change in dental education, 2003-09. **Journal of Dental Education,** v.74, n.5, p.539-557, May, 2010.

HARTLING, L. et al. Problem-based learning in pre-clinical medical education: 22 years of outcome research. **Medical teacher,** v. 32, n.1, p.28-35, Jan. 2010.

HAGHPARAST, N. et al. Evaluation of student and faculty perceptions of the PBL curriculum at two dental schools from a student perspective: a cross-sectional survey. **European Journal of Dental Education,** v.11, n.1, p.14-22, Feb. 2007.

HESSHEIMER, H. M.; ROGO, E.J.; HOWLETT, B. Use of questioning during lectures in a dental hygiene didactic course. **Journal of Dental Education**, v.75, n.8, p.1073-1083, Aug. 2011.

International Dental Problem-Based Learning Network. Use of problem-based learning in Canadian and U.S. dental schools: results of a survey. **Journal of the Canadian Dental Association,** v.68, n.1, p.26, 2002.

ISAIA, S. Desenvolvimento profissional docente. IN: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. Vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MARCELO, C. G. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MASETTO, M. Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação. In: **Anais do Congresso Internacional PBL 2010**. São Paulo, 2010.

OKANE, E. S. H.; TAKAHASHI, R. T. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** v.40, n.2, p.160-169, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

REDWOOD, C. Improving clinical assessment: evaluating students' ability to identify and apply clinical criteria. **European Journal of Dental Education,** v.14, n.3, n.136-144, Aug. 2010.

ROHLIN, M.; PETERSSON, K.; SVENSÄTER, G. The Malmö model: a problem-based learning curriculum in undergraduate dental education. **European Journal of Dental Education**, v.2, n.3, p.103-14, 1998.

SANTOS. E.G. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEERAIYAN, D.N.; SEKHAR, P. Critical appraisal-based learning in a dental college in India: a randomized control study. **Journal of Dental Education,** V.77, n.8, p.1079-1085, Aug. 2013.

WHITNEY, E.M.; WALTON, J.N. Faculty and student perceptions of the success of a hybrid-PBL dental curriculum in achieving curriculum reform benchmarks. **Journal of Dental Education,** V.74, n.12, p.1327-1336, Dec. 2010.

WOELBER, J. P.; HILBERT, T.S.; RATKA-KRÜGER, P. Can easy-to-use software deliver effective e-learning in dental education? A randomised controlled study. **European Journal of Dental Education,** v.16, n.3, p.187-192, Aug. 2012.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

11

O uso da metodologia dos desafios na análise de casos clínicos numa perspectiva neuropsicológica

Janaína Pereira Pretto Carlesso [1]

Introdução

O presente estudo visa apresentar uma metodologia aplicada no ensino superior no curso de Psicologia na disciplina de Neuropsicologia. A metodologia utilizada para análise e entendimento de casos clínicos numa perspectiva neuropsicológica foi a Metodologia dos Desafios, que é baseada nos processos de Problematização (Berbel, 1995), conforme as etapas definidas no Arco de Maguerez (BORDENAVE, 1989). A primeira etapa da Teoria da Problematização, segundo Berbel (1995), é a observação da realidade. A partir dela são identificadas as características de determinado fenômeno, fazendo perguntas e registrando aspectos importantes da realidade. Com isso, é gerada uma problematização a partir dos fatos abordados e, assim, chega-se a um entendimento específico da situação. A segunda etapa se refere ao estabelecimento dos pontos-chave, onde se escolhe o que é mais relevante dentre o que foi

[1] Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFSM. Docente do Curso de Psicologia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano, Santa Maria-RS, Brasil janapcarlesso@yahoo.com.br

observado, procurando identificar as possíveis causas do problema em estudo (BORDENAVE, 1989).

A terceira etapa dessa teoria compreende a teorização, momento em que se constroem respostas mais elaboradas para o problema. A próxima etapa é aquela em que ocorrem hipóteses de solução, onde o observador precisa ser criativo e original. Por fim, a quinta e última etapa se refere à aplicação à realidade, ou seja, é a fase que possibilita a intervenção, exercício e manejo de situações associadas à solução do problema. Com isso, percorridas todas essas etapas, o Arco de Maguerez é completado e permite-se que o profissional em formação consiga fazer uma verdadeira relação da teoria com a prática (BERBEL, 1995).

A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, segundo Berbel (1996), tem como ponto de partida a realidade que, observada sob diversos ângulos, permite ao estudante ou pesquisador extrair e identificar os problemas existentes. Quando os alunos problematizam sua realidade, conforme Berbel (1996) eles identificam situações-problemas concretas, as quais possibilitam a construção de novos sentidos e implicam em um real compromisso com o seu meio. Assim, eles observam os problemas em sua realidade e levarão para a mesma uma resposta de seus estudos, com o intuito de aplicar seus conhecimentos na solução dos problemas.

Segundo Berbel (1996), a Metodologia da Problematização é uma maneira de ensinar a partir de um problema detectado na realidade e seu principal objetivo é preparar o estudante para que ele possa atuar na sociedade e, na medida do possível, melhorá-la. Conforme a autora essa metodologia proporciona aos alunos a análise e entendimento de uma situação problema ou caso clínico, desde o observar atento da realidade e a discussão coletiva sobre os dados registrados, mas principalmente com a reflexão sobre as possíveis causas e determinantes do problema e depois com a elaboração de hipóteses de solução e a intervenção direta na

realidade social, tem-se como objetivo a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão. Está presente, nesse processo, o exercício da práxis e a possibilidade de formação da consciência da práxis. (BEBEL, 1996, p.7-17). A partir de tais considerações esse estudo tem a finalidade de apresentar o uso da metodologia dos desafios para análise de casos clínicos numa perspectiva neuropsicológica.

Conceituando as metodologias ativas no ensino superior

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Somente uma educação que tenha como princípio a liberdade, poderá auxiliar na construção de uma sociedade mais humanizada (DEBALD, 2003).

As metodologias ativas segundo Berbel (2011) baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Conforme a autora, para que as metodologias ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las.

Berbel (1998) aponta que na problematização, o sujeito percorre algumas etapas e, nesse processo, irá refletir sobre a situação global de uma realidade concreta, dinâmica e complexa, exercitando a práxis para formar a consciência da práxis.

Problematizar, portanto, não é apenas apresentar questões, mas, sobretudo, expor e discutir os conflitos inerentes e que sustentam o problema.

A problematização, utilizada pelas metodologias ativas como recurso didático de ensino-aprendizagem, objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando colocado diante um problema, ele examina, reflete, contextualiza, ressignificando suas descobertas. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas, podem favorecer de forma significativa e eficaz, o processo de ensino-aprendizagem (MITRE et al., 2008).

Conforme Cyrino e Toralles-Pereira (2004), as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões.

Segundo Bordenave (2007), a metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções.

O uso da teoria da Problematização com o Arco de Marguerez

Segundo Berbel (2012), ao realizar essas etapas do arco de Maguerez com a metodologia da problematização o aluno avança em sua postura dialética de ação-reflexão–ação, tendo sempre como ponto de partida e de chegada a realidade social. A autora aponta que a tomada de consciência sobre a complexidade dos fenômenos sociais e o desenvolvimento do pensamento crítico, são potencializados por essa metodologia, uma vez que, "por esse processo de análise da realidade, os alunos passam de uma visão

sincrética, geral e precária, para uma visão sintética, mais elaborada sobre a prática"(BERBEL,1995, p.12).

Borille et al. (2012, p.2010) apontam que essa metodologia "tem como ponto de partida a realidade do sujeito, o cenário no qual está inserido e onde os vários problemas podem ser vistos, percebidos ou deduzidos, de maneira que possam ser estudados em conjunto ou em pares".

Para Bodernave (1993, p. 17), a problematização permite que

> o aprendiz seja constantemente ativo, formulando perguntas, percepções e opiniões, a partir da observação da realidade com seus próprios olhos, nas quais os aprendizes estão inseridos, sendo motivados para a percepção dos problemas reais significativos e para a busca de soluções dos problemas.

A metodologia Arco de Marguerez (Alves, 2003; Bordenave; Pereira, 2005) consiste de cinco etapas: 1. Observação da realidade; 2. Pontos-chave; 3. Teorização; 4. Hipóteses de solução; 5. Aplicação à realidade – Prática. A seguir na tabela 1 serão descritos as etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Marguerez e suas finalidades:

Tabela 1. Descrição das etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Marguerez

ETAPAS	FINALIDADES
Etapa I – Observação da Realidade	Identifica o recorte da realidade a ser observada; Elege a forma de observação;
	Realiza a observação;
	Registra as observações e analisa seu conteúdo problematizando-o;
	Justifica a escolha do problema.
Etapa II – Pontos -Chave	Identifica possíveis fatores e possível determinante relacionado ao problema;
	Redige uma reflexão;
	Analisa a reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema;
	Redige os pontos-chave.
Etapa III – Teorização	Elege a forma de estudar cada ponto-chave; Prepara os instrumentos de coleta de informação; Testa os instrumentos;
	Coleta trata e analisa as informações;
	Conclui a função do problema;
	Registra a teorização.
Etapa IV– Hipótese de solução	Elabora as hipóteses de soluções para o problema, com base na teorização e etapas anteriores;
	Usa criatividade para encontrar novas ações; Argumenta as hipóteses elaboradas.
	Analisa a aplicabilidade das hipóteses;
Etapa V – Aplicação à Realidade	Planeja as execuções de ações pelas quais promete;
	Coloca em prática;
	Registra todo o processo, analisando os resultados, quando possível.

*Elaborado pela autora (2017).

Conforme os autores (Berbel, 1995; Colombo; Berbel, 2007), a primeira etapa, "Observação da realidade" e identificação do

problema, envolve o início de um processo de apropriação de informações pelos sujeitos, que são conduzidos a observar a realidade em si, sob sua própria ótica, a identificar-lhe características, a fim de poderem contribuir para a sua transformação.

A partir da definição do problema, os indivíduos elegem os seus possíveis fatores e determinantes, realizando uma reflexão que culminará na definição dos "Pontos-chave", que podem ser expressos de diferentes maneiras: questões básicas, afirmações sobre características do problema, tópicos a serem investigados ou outras formas (Colombo; Berbel, 2007). Após o estabelecimento dos pontos-chave principia-se a "Teorização", na qual os indivíduos buscam construir respostas mais fundamentadas para a problemática. Uma teorização bem desenvolvida leva o aluno a compreender o problema, não somente em suas dimensões baseadas na experiência ou situação, mas também nos princípios teóricos que o explicam. Na etapa quatro do Arco de Maguerez, "Hipóteses de solução", a criticidade, criatividade e originalidade devem ser fomentadas para se pensar nas alternativas de solução. O estudante aprende com a realidade, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la (BORDENAVE; PEREIRA, 2005; COLOMBO; BERBEL, 2007).

A etapa da "Aplicação à realidade" é aquele que possibilita implementar as soluções geradas no processo, a fim de transformar a realidade problematizada. Essa fase possibiliza o intervir, o exercitar e o manejar ocasiões relacionadas à solução do problema (COLOMBO & BERBEL, 2007; REIBNITZ; PRADO, 2006). A teoria da Problematização é uma perspectiva que acredita na educação como uma prática social/coletiva e não individual ou individualizante (Berbel, 1998).

Segundo Fujita et al (2016) a teoria da Problematização é uma metodologia de ensino que contribui para a constituição de profissionais críticos, com perfil para transformar o real a partir de sua prática e que oportuniza enxergar, estudar e modificar a

realidade com maior criticidade, criatividade e resolutividade. Na figura 1 abaixo estão representadas as etapas Arco de Marguerez:

Figura 1. Arco de Marguerez (Bordenave; Pereira, 2005)

Metodologia

A metodologia utilizada pelos alunos para análise e entendimento de casos clínicos numa perspectiva da Neuropsicologia retratados em seis filmes, é a teoria da Problematização através do método do Arco de Maguerez, em sua vertente desenvolvida e adaptada por Berbel (1995).

A atividade foi realizada com uma turma de alunos do sexto semestre do curso de Psicologia. Primeiramente a turma foi dividida em seis grupos, cada grupo ficou responsável pela análise dos seguintes filmes apresentados no quadro abaixo:

Quadro de temáticas e filmes analisados

TEMÁTICA	FILME
Neuropsicologia das Demências	"Para Sempre Alice"
Neuropsicologia da Aprendizagem/Linguagem	"Como estrelas na Terra toda criança é especial"
Neuropsicologia do Transtorno Bipolar	"O Lado bom da vida"
Neuropsicologia do Transtorno Obsessivo Compulsivo	"O Aviador"
Neuropsicologia das Psicoses	"Cisne Negro**"**
Neuropsicologia das dependências químicas	"Meu nome não é Jhonny"

*Elaborado pela autora (2017).

Os filmes objeto de análise dos casos clínicos

O filme *"Para Sempre Alice"* foi baseado no romance homônimo da neurocientista Lisa Genova, o longa conta a história Alice Howland, uma linguista de sucesso, diagnosticada com Alzheimer aos 50 anos – o que é raro para a idade. E é basicamente disso que se trata a obra (tanto o livro quanto o filme). Os médicos descobrem que ela possui um tipo raro da doença, desencadeado por uma mutação genética dominante e hereditária. Casos como o da personagem são minoritários no universo de pacientes com a doença. De acordo com a Associação Brasileira de Alzheimer (Abraz), essa demência afeta 35,6 milhões de pessoas no mundo, das quais 1,2 milhão no Brasil. Com o aumento da longevidade, o número de pacientes deve dobrar até 2030 e triplicar até 2050. Nos Estados Unidos, já é a sexta maior causa de morte na população. Forma mais comum de demência senil, o Alzheimer é causado pelo depósito de placas de proteínas beta-amiloides e tau no cérebro. A doença não tem cura e os medicamentos administrados ajudam a preservar a função cerebral e a tratar sintomas como insônia e depressão. Em estágios avançados, os

doentes podem apresentar dificuldade de locomoção, comunicação e deglutição, além de incontinência urinária e fecal.

No filme, Alice recebe o diagnóstico de Alzheimer aos 50 anos. Um teste genético revela que ela herdou do pai uma mutação de um gene causador da doença. Na vida real, esse é o cenário de menos de 5% dos pacientes. Para a maioria das pessoas, a enfermidade tem causas desconhecidas e está relacionada à velhice. Aos 65 anos, a incidência de Alzheimer da população em geral é de 5%. Aos 85 anos, sobe para 50%. Os deslizes de memória, como esquecer uma palavra e perder-se no caminho de casa, não passam despercebidos por Alice, que procura um neurologista. O diagnóstico do Alzheimer é feito no consultório por meio de uma entrevista, em que o médico pede para ela memorizar um nome e um endereço e repeti-los minutos depois. Alice se submete ainda a exames de imagem e a um teste que aponta a mutação genética. Alice é uma renomada professora e pesquisadora na área da linguística. Seu médico afirma que, se ela não desempenhasse uma atividade intelectual, os sintomas do Alzheimer poderiam ter aparecido antes. De acordo com a teoria mais aceita pela ciência na atualidade, estimular o cérebro a constantemente trabalhar de várias formas pode criar a chamada reserva cognitiva, que aumenta a longevidade das funções cerebrais, mesmo quando a doença começa a avançar. Se por um lado o desenvolvimento intelectual retarda o aparecimento do Alzheimer, por outro, acelera sua progressão, porque a doença se manifesta quando já danificou significativamente o cérebro. É o que acontece com Alice. Em dois anos, os problemas de memória se agravam a ponto de ela perder a capacidade de realizar tarefas prosaicas como amarrar o sapato e se vestir. À medida que a doença avança, a pessoa perde não somente a memória, mas habilidades básicas. Não é que ela não se lembra do que comeu no café da manhã, ela não consegue fazer ou tomar o café sozinha. Os medicamentos que Alice utiliza no filme são comuns, mas

combatem somente os efeitos colaterais, não a doença em si (SANTOS ,2015).

O filme *"Como estrelas na Terra toda criança é especial"* se passa na Índia, conta a história de um menino chamado Ishaan Awasthi, ele sofre de dislexia estuda em uma escola normal e repetiu uma vez a terceira série e corre o risco de repetir novamente. O menino com apenas nove anos não consegue acompanhar a turma. O pai de Ishaan como todos de seu convívio não percebem que ele apresenta um distúrbio de aprendizagem, assim a criança sofre com o despreparo dos professores e colegas, além da rigidez e agressividade do pai. O pai é chamado pela diretora para conversar, diante de tantas reclamações decide colocar seu filho em um internato. O menino sofre, não consegue entender atitude de seu pai e acha que foi excluído da família por apresentar dificuldades em aprender e entende essa atitude como um castigo. Fica desmotivado por ninguém o compreender, perde a vontade de aprender e de ser uma criança, sente falta de sua mãe e seu irmão e quer voltar para casa. O internato mantém uma filosofia baseada na disciplina, onde as regras devem ser cumpridas. Tudo se modificou com a chegada do professor Ram Shankar Nikumbh para substituir o professor de artes, ele acredita nas diferentes habilidades em que cada criança apresenta e faz de sua aula um momento divertido onde as crianças tem sua atenção voltada para o que o professor ensina, diferente da metodologia dos outros professores e da escola que era tradicionalista. Ao conhecer Ishaan o professor percebe que o menino sofre de dislexia e decide ajudá-lo, foi até a casa de Ishaan para conversar com seus pais. Esse não era um problema desconhecido pelo educador, pois trabalhava em outra escola que atendia crianças com necessidades especiais. Ele ensinou Ishaan a ler e escrever fora dos horários de aula e a partir desse momento o menino se sente motivado e se empenha nos estudos mostrando um resultado positivo. O filme preconiza a importância do professor para seus alunos, como podem trabalhar de forma criativa onde todos se

sentem valorizados cada um mostrando suas habilidades dentro do que lhe é possível. (PINHEIRO, 2013).

No filme *"O Lado bom da vida"* o foco da trama é a história de um homem chamado Pat que acabou de sair de uma clínica psiquiátrica, onde foi internado por ter batido no amante de sua esposa. Ele descobriu que era um bipolar não-diagnosticado, mas se recusava a utilizar medicação. Além de estar obcecado com a ideia de reconquistar sua esposa, ele tem que enfrentar o preconceito, o medo e o desprezo de vizinhos e amigos. A trama, de fato, personifica na tela os sintomas da bipolaridade, são evidenciados tanto os episódios de euforia quanto os de depressão. Aos poucos, ao acompanhar o desenrolar do filme são identificados os sintomas de mania, obsessão, compulsão, euforia, descontrole e crises depressivas. De quebra, o enredo evidencia a família disfuncional como fundo. Durante sua jornada de recuperação Pat, conhece uma garota chamada Tiffany, que também se encontra em uma etapa difícil. Após se tornar viúva, ela desenvolve compulsão sexual. É ela quem consegue fazer com que Pat mais uma vez se reconecte com a vida.

O filme "*O Aviador"* é retratado o quadro clínico do Transtorno Obsessivo Compulsivo pelo protagonista Howard Hughes, a qual é interpretado por Leonardo Di Caprio. Howard Hughes foi um magnata por volta dos anos de 1930 e herdou sua fortuna de seus pais que tinham uma petrolífera. No início do filme temos Hughes como produtor e diretor de cinema em Hollywood, que está na produção de Hell's Angels, que contextualiza um filme de ação com aviões de guerra. Neste período, estava ocorrendo a 2° guerra mundial, sendo que os aviões eram um instrumento bastante utilizado em guerras. Os investimentos que Hughes faz nos filmes são pesados, pois ele busca de alguma maneira a perfeição em cada cena no filme, ou seja, ele pensa e repensa cada mínimo detalhe que possa comprometer a qualidade do filme, o que faz perder dinheiro e adiando cada vez mais a estréia do filme, logo, surgem piadas e críticas a partir da mídia sobre seu trabalho.

Nesta altura do filme, percebe-se que o protagonista do filme tem algumas manias de limpeza o que caracteriza o indivíduo, sendo bastante exigente com alimentação, e questões de higiene em geral. O seu convívio social é bem comprometido, e apesar de seus ritos de higiene ele consegue se envolver com algumas mulheres, tendo até um romance no filme.

Hughes se destaca por ter bastante dinheiro e ser um homem de negócios, numa de suas negociações ele adquire o controle de uma das empresas aéreas, chamada TWA. Sendo assim, inicia uma disputa sobre o controle do trafego aéreo nacional e depois internacional, tendo de um lado a WTA e de outro a Pan. Com a disputa lançada, Hughes investe seu próprio dinheiro para adquirir aviões ou melhorar o desempenho dos que já tem, porém ele não abandona a carreira de cineasta em Hollywood, e continua a produzir filmes. Com a queda de alguns aviões da sua frota, inclusive um a qual ele pilotava a TWA e *Hughes, acabam entrando em uma crise. Na trama é possível observar todos os sintomas em relação a sua doença. Destaca-se também que a empresa adversária da TWA, Pan, tenta tirar proveito dos sintomas de Hughes, fazendo pressão para tirar a TWA de linha, então passa a usar também alguns políticos para facilitar os procedimentos. Porém, o filme termina com a volta por cima de Hughes com um dos aviões de guerra chamado Hércules, a qual é um sucesso. Sendo assim, ele continua no controle da WTA e já planeja o futuro na construção de aviões de caça.*

O filme *"Cisne Negro*", aborda a fragilidade da mente humana e a perturbadora ambição que move pessoas em torno de um sonho. A trama é ambientada nos bastidores do New York City Ballet, e tem como pano de fundo o ballet "O lago dos Cisnes", de Piotr Ilich Tchaikovsky em uma montagem do Lago dos Cisnes. Há um relançamento do clássico em nova versão, onde é aposentada a dançarina Beth e promovido um novo talento no seu lugar. Natalie Portman no papel de Nina se vê diante desta chance. Sua personagem, Nina, parece ter sido construída com cuidado, para

expor de forma impactante uma moça amargurada, constantemente tensa, de expressão grave e poucos sorrisos, seriamente perturbada. Com doçura e delicadeza, Nina é a bailarina ideal para encarnar o Cisne Branco, mas é flagrada em sua obsessão pela perfeição pelo diretor da companhia que passa a provocá-la para que liberte a "Nina mulher", com malícia e sedução. Nina vive exclusivamente para a dança, sempre limitada à superproteção da sua mãe. Pressionada por seu mentor, o professor e coreógrafo Thomas, Nina terá sua competência posta em xeque: sua fragilidade comprometeria a interpretação do papel que almeja a Rainha dos Cisnes, visto que teria que interpretar simultâneamente o cisne branco (pureza e ingenuidade) e o cisne negro (metáfora para malícia, sensualidade, maldade). Ela sofre ao perceber que não consegue dar vida às duas facetas do Cisne, e trilha um caminho perigoso em busca da perfeição que o papel requer. Mergulhando na psique da personagem, cada vez mais dominada pela paranóia, e pela pura obsessão de conseguir o papel principal no espetáculo, o público é convidado a acompanhar a fascinante modificação de uma moça "frágil e doce", em uma versão muito mais feroz de si mesma, se transformando em seu próprio alter-ego de certa forma uma bela metáfora de O lago dos Cisnes. Cisne Negro é construído sobre a ambiguidade e reside aí o seu maior atrativo. Através de espelhos, Darren Aronofsky materializa ilusões que promovem medo e angústia a quem se propor imergir completamente em sua história. Alucinações, interpretações delirantes, crises de agressividade, surgem em substituição à submissão de uma filha com comportamento passivo e infantil. São cenas que se revelam brutais e de extremo impacto (FISCHER, 2011).

"*Meu nome não é Jhonny"* conta a história verídica de João Guilherme Estrella um traficante da Zona Sul do Rio. Foi baseado em um livro homônimo de Guilherme Fiuza. João cresceu em uma família de classe média alta, na cidade do Rio de Janeiro, e teve acesso a uma educação formal de qualidade. Durante a infância,

obteve boas notas na escola, mas não conseguia manter esse mesmo desempenho quanto ao seu comportamento. Dessa forma, rotineiramente, seus pais eram chamados pela coordenação para conversar sobre a sua conduta; situação esta que não parecia ser um problema para os pais de João. Em sua adolescência, João começou a entregar jornais com o intuito de ganhar dinheiro para comprar uma prancha. No entanto, as boas intenções logo deram espaço para o que seria o início de um caminho pouco promissor: o das transgressões, as quais começaram, por exemplo, quando João resolveu fugir da escola para ir ao cinema e, como não possuía 18 anos, subornou os vigias a fim de poder assistir filmes considerados impróprios para a sua idade. Nesse mesmo período e sem que seus pais percebessem, João começou a fumar maconha; pouco tempo depois seu pai descobre que está gravemente doente e resolve não buscar tratamento. Em função dessa posição, surgiram muitas discussões que culminaram no divórcio de seus pais. Frente aos acontecimentos e à vida pregressa de João, o uso de drogas passa a fazer parte do seu cotidiano.

Procedimentos para análise e entendimento dos filmes

Para a aplicação da atividade proposta buscou-se orientar os alunos a seguir o percurso conforme orienta Berbel (2012, p.116), e apontada em Maguerez, "partir do concreto, caminhar para o abstrato e retornar ao concreto". Ou seja, os alunos percorreram o seguinte caminho metodológico de aplicação do arco: observação de uma realidade (assistir o filme), amplo processo de discussão e reflexão do grupo sobre questões clínicas observadas e levantadas tais como: características e sintomas numa perspectiva neuropsicológica dos transtornos mentais referenciados no quadro 1. Seguidamente a apresentação de um planejamento de reabilitação cognitiva para execução efetiva na realidade.

Para análise e entendimento dos casos retratados nos filmes apontados, os grupos utilizaram as cinco etapas do Arco de

Maguerez da seguinte maneira: 1) Observação da Realidade – cada grupo assistiu ao filme; 2) Identificação dos Problemas - Pontos Chaves - os alunos realizaram a descrição da demanda e discussão de possíveis hipóteses diagnósticas; 3)Teorização – relacionar os dados observados no caso com a Fundamentação teórica; 4) Hipóteses de Solução- Compreensão do Caso Clínico retratado no filme; e 5) Aplicação – Execução da ação (Prática) – Apresentação de um plano de reabilitação cognitiva.

Cabe ressaltar que nesse estudo vão ser apresentados somente os resultados referente a quinta etapa do Arco de Marguerez, os quais os grupos após a análise e entendimento do caso por meio da aplicação das etapas 1-4 (tabela 1) poderão compreender o problema e apontar a solução apresentando um plano de reabilitação cognitiva para o paciente identificado no filme.

Resultados e discussões

Na análise do filme *Para Sempre Alice*, que tinha a finalidade de abordar a Neuropsicologia das Demências, especificamente a Doença de Alzheimer, o grupo apresentou as seguintes aplicações para o caso analisado: a reabilitação cognitiva com pacientes com demência se define como um tratamento não medicamentoso que abarcam familiares e cuidadores no seu entorno. Visto isso, a reabilitação cognitiva se estabelece por três vias, nas quais são: a individual e em grupo e ou então dois a dois que abrangeria os dois grupos, visto que a individual a demanda seria maior para o paciente, familiares e/ou familiares e em grupo esta demanda seria distribuída sobre grupos ditos participativos da questão em si Câmara (2009). Assim sendo, no primeiro momento se faz a investigação com o paciente trabalhando com uma equipe multidisciplinar para que desta forma a reabilitação seja mais eficaz, abrangendo diversas áreas de conhecimento como a fonoaudiologia, neuropsicologia, terapia ocupacional, investigação

clinica entre outros, para que desta forma, encontre-se a melhor forma de trabalhar com o paciente e assim saber se deve trabalhar no campo individual, em grupo ou das duas formas. O objetivo do trabalho interdisciplinar é estimular os pacientes com a demência, apoiar a rede de apoio do paciente como familiares e cuidadores, propiciar formas de o paciente dentro desta nova realidade encontrar possibilidades que façam com que o paciente encontre formas para conviver da melhor forma possível sua realidade e principalmente gerar independência e instaurar segurança no dia a dia (GOMEZ, 2012). Diante deste fato, os alunos conseguiram visualizar que a Alice personagem do filme conseguiu procurar algumas formas de manter sua independência diante da realidade de sua doença, construindo formas de lembrar-se de coisas que ela sabia já que iria esquecer, já que ela tinha conhecimento da doença, dentro das suas estratégias, Alice escreveu e fez vídeos onde poderia lembrar-se dos afazeres básicos do dia a dia assim como, de sua família a de si mesmo.

Cabe ressaltar que o tratamento deve ser feito de forma que amplie não só para o paciente, mas também para a toda a rede de apoio em seu entorno, visto isso, as dinâmicas trabalhadas para o tratamento do paciente se fazem presentes em cinco técnicas principais segundo (Câmara, 2009).

> *1) Técnicas Comportamentais*: É importante para verificar se o paciente tem respostas a estímulos e percepção da realidade, assim como, lembranças do passado, local, espaço, cultura e educação. As técnicas comportamentais são usadas para promover mudança no comportamento do paciente, após conseguir compreender o comportamento em que deve ser mudado. No filme este fato é perceptível no momento em que ela mesma com o seu conhecimento sobre a doença consegue procurar formas de relembrar o local, família entre outros. Entretanto, quando este paciente não tem consciência sobre estas condições, é necessário que os familiares e cuidadores sejam alertados pela equipe em que irá ajudar o paciente a procurar fazer estas atividades para lidar com sua realidade.

2) Terapia de Orientação para a Realidade: Se faz importante para situar o paciente no tempo, espaço e local que se encontra. A orientação para o paciente com demência se faz da seguinte forma. Passado: lembranças que evoquem prazer e reconhecimento do self; presente: redução da dependência do dia a dia estimulo a memória do reconhecimento e orientação e futuro é a forma de estimular a elaboração de novos projetos de vida.

3) Estimulação Cognitiva: Neste caso, sabe-se que o paciente tem lesões cerebrais em decorrência da doença, para que o paciente possa lidar com isso, na estimulação cognitiva é importante ressaltar a importância da qualidade de vida, bem estar, e compensar o que foi perdido com aquilo que ainda esta conservado, para isso, é importante desenvolver as áreas básicas como atenção, memória, capacidade viso-espacial e associação de ideias. Com isso será possível, desenvolver áreas potenciais do paciente, assim como estimular e resgatar áreas comprometidas com a ajuda de suporte psicológico trabalhando com áreas lúdicas entre outros.

4) Terapia de Reminiscências: A terapia de reminiscência é uma forma eficaz segundo estudos por Robert N. Butler como uma forma de "revisão da vida". A reminiscência simples é a lembrança do passado e já a reminiscência informativa engloba a história de vida do paciente como um topo incluindo a história sócio-histórica. Esta tem o interesse de estimular aquilo que se faz presente na história do paciente valorizando esta história, respeitando a história deste paciente. Portanto, relembrar a história do paciente faz com que o paciente consiga juntamente com um profissional ou responsável evocar lembranças com começo e fim fazendo com que assim ele consiga ordenar sua história. Dentro desta terapia, usa-se para estimular o paciente álbum de fotos, jornais, músicas. Não é positivo fazer com que o paciente tenha lembranças ruins de sua vida.

5) Teoria de Validação: A teoria de validação visa aliviar sintomas, desconfortos emocionais e conflitos, dado que o paciente precisa de estratégias para lidar com suas frustrações, sendo que este sempre estará inserido na sociedade e esbarrará de frente com situações desconfortáveis e angustiantes.

Na análise do filme *Como estrelas na Terra toda criança é especial*, que tinha a finalidade de abordar a Neuropsicologia da Aprendizagem/Linguagem, especificamente a Dislexia, o grupo apresentou as seguintes aplicações para o caso analisado: a reabilitação cognitiva pode ser pensada a partir das ações do professor em sala de aula, como mostra no filme o professor Nikumbh buscou encorajar o aluno, possibilitando sua autonomia no cotidiano. Sugere-se também acompanhamento fonoaudiológico, que conforme Santos (2013), o profissional da Fonoaudiologia é habilitado para prevenir e reabilitar crianças com dislexia que não conseguem ter acesso total à linguagem escrita, minimizando atrasos e dificuldades de leitura e escrita. Já a Neuropsicologia tem o papel de realizar o retreinamento cognitivo da criança, através de estímulos e prática de exercícios.

No filme o professor Nikumbh através de sua sensibilidade e empatia, buscou exercitar o conhecimento de mundo das crianças e trazer a arte como forma de expressão. Dessa forma, valorizou as habilidades individuais de cada uma, promoveu a superação de limites e assim, possibilitou a participação ativa de todos no processo de aprendizagem. Algumas das ações do professor motivadas no caso observado no filme do menino Ishaan foram relatar em uma aula que pessoas reconhecidas como Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso e Walt Disney apresentavam a mesma dificuldade que Ishaan quando crianças, utilizar o espelho para possibilitar a leitura de palavras escritas de trás para frente, ir ao pátio e construir objetos livremente. Numa cena observada no filme, Ishaan surpreende a todos construindo um helicóptero, visto que na sala de aula ele não fazia nada – e escrever na areia, no braço e em telas grandes, possibilita melhor conhecimento, proximidade e intimidade com as letras.

Na análise do filme *O Lado bom da vida,* que tinha a finalidade de abordar a Neuropsicologia do Transtorno Bipolar, o grupo apresentou as seguintes aplicações para o caso analisado**:** o programa de reabilitação cognitiva deverá conter intervenções

farmacológicas (sugere-se acompanhamento psiquiátrico) e intervenções por meio de técnicas psicológicas focadas em psicoeducação para auxiliar no funcionamento social e psíquico visto que no caso analisado não há a presença de comprometimentos cognitivos ou físicos. Também sugere-se a inserção do paciente em grupo de dança pensando a reabilitação a partir de um viés artístico (ANAUTE, 2012).

Na análise do filme *O Aviador,* que tinha a finalidade de abordar a Neuropsicologia do Transtorno Obsessivo Compulsivo, o grupo apresentou as seguintes aplicações para o caso analisado: o tratamento para o transtorno obsessivo compulsivo (TOC) é muito recente, datando de quatro décadas onde ocorreu a introdução de métodos muito efetivos, como a terapia cognitivo-comportamental (TCC), a terapia de exposição e prevenção de resposta (EPR) e os medicamentos. Através da TCC, pretende-se conhecer a história de vida do paciente bem como a história de seus sintomas como, por exemplo, quando iniciaram, a idade de início, quais foram os primeiros sintomas e se são desencadeados por algum fator externo.

O terapeuta deve investigar a ponto de conhecer quais obsessões e compulsões estão presentes no funcionamento desse paciente, assim como, por meio da psicoeducação, esclarecer o que são obsessões e compulsões. A prática da psicoeducação é importante para o entendimento do sujeito a respeito do transtorno, a fim de entender quais as causas, prejuízos, o tratamento mais indicado para o TOC e como a TCC intervém como um tratamento com o intuito de identificar as crenças disfuncionais e corrigi-las. Em um segundo momento, é essencial que o terapeuta tenha colhido o maior número de informações possíveis a fim de diagnosticar o TOC e constatar quais são as motivações do paciente para o tratamento, já que ele é parte fundamental nesse processo. Para iniciar o tratamento, o terapeuta pede que o paciente elabore uma lista de sintomas incluindo desde os que causam maior sofrimento até os que o paciente considera

mais leve e que muitas vezes esquece-se de citar. Além da lista, o terapeuta pede ao paciente que elabore um diário de sintomas para identificar, ao longo do dia, os horários, situações e locais em que as obsessões surgem facilitando, assim, o planejamento adiantado de estratégias de enfrentamento. A terapia de exposição e prevenção de resposta (EPR) pretende-se guiar o paciente a um enfrentamento de situações evitadas como, por exemplo, lugares, objetos e situações, e a uma abstenção dos rituais realizados desde os manifestos aos mentais. O terapeuta deve selecionar junto ao paciente algumas tarefas da EPR para realizar durante a semana, além de incentivá-lo a enfrentar as situações até a ansiedade diminuir e repetir os exercícios em casa o maior número de vezes possível. Outra técnica que pode ser utilizada no tratamento é a modelação, onde o terapeuta realiza os exercícios na frente do paciente para que esse, ao presenciar outra pessoa realizando tarefas consideradas de risco, consiga obter uma redução de seus medos e aflições. O terapeuta pode prescrever ao paciente algumas tarefas para realizar em casa como, por exemplo, não lavar as mãos ao chegar da rua, tentar demorar o mínimo possível no banho, sentar na cama com a roupa que usou na rua.

Na análise do filme *Cisne Negro*, que tinha a finalidade de abordar a Neuropsicologia das Psicoses, especificamente a Esquizofrenia, os alunos apresentaram as seguintes aplicações para o caso analisado: para pensar nas hipóteses de solucionabilidade, há diversos aspectos a ser mencionados. Primeiramente, há um grave comprometimento de Nina personagem observada no filme devido ao seu transtorno, portanto utilizar tratamento medicamentoso é precípuo para que dê início à reabilitação psicossocial. A partir disso, aliar o tratamento medicamentoso a psicoterapia com treinamento de técnicas de enfrentamento e manejo de situações da vida cotidiana corroboram para o paciente adaptar-se ao ambiente e enfrentar o estresse. Segundo Silva (2006) uma abordagem multidimensional, avaliada e coordenada continuadamente ao longo do tempo propicia ao indivíduo que

exacerbações dos sintomas psicóticos sejam demasiadamente manifestadas. Outro ponto importante para o tratamento de um paciente esquizofrênico é desmistificar o que está no senso comum, que é louco e dissimulado, que não deve levar em consideração o que é proferido pelo sujeito.

O empoderamento familiar e um ambiente facilitador são de extrema importância. Já para Wing e Brown (1970, apud JUNIOR e SOUZA, 2007) em um estudo de acompanhamento de pacientes esquizofrênicos internados por um longo período, demonstraram que o preditor mais confiável de melhora em sintomas positivos e negativos referiu-se à mudança de hábitos sociais como a redução do tempo ocioso e o aumento do contato social desses pacientes. Olbrich *et al.* (1993) usaram uma abordagem similar e encontraram uma associação positiva entre a melhora do funcionamento social e a redução dos sintomas psicóticos.

Na análise do filme *Meu nome não é Jhonny* que tinha a finalidade de abordar a Neuropsicologia das dependências químicas, o grupo apresentou as seguintes aplicações para o caso analisado: a partir das hipóteses diagnósticas e de soluções elaboradas conforme a análise do filme, buscou-se construir um plano de reabilitação cognitiva embasado na arte-reabilitação em função de que no final da história João paciente analisado na trama tornou-se compositor e cantor. Dessa forma estruturou-se um plano fundamentado nas interessantes propostas de reabilitação neuropsicológica (RN) encontradas no texto "a aplicação de recursos artísticos encontrados na reabilitação neuropsicológica". Os objetivos, dessa forma de RN, focam principalmente nas competências – para combater os sentimentos de impotência e validar emoções – ainda tem como meta minimizar danos comportamentais, sustentar as bases da personalidade, a identidade e a autoestima, promover a comunicação não verbal e dar suporte, manter e prevenir problemas futuros relacionados aos quadrados específicos. O plano de intervenção se inicia com a identificação das áreas de *déficits* dos processos expressivos por

meio de uma avaliação minuciosa. A avaliação se dá por intermédio da análise das funções cerebrais e funções executivas.

A *Análise das funções cerebrais*: Entradas sensoriais; Nível de atenção à atividade proposta; Capacidade perceptiva visual; Capacidade perceptiva tátil; Capacidade perceptiva auditiva; Capacidade perceptiva espacial; Análise conceitual ligada à arte; Armazenamento e evocação das informações e experiências artísticas anteriores e do momento presente.

A *Análise das funções executivas*: Memória de trabalho para a atividade proposta; Flexibilização do pensar artístico e da criatividade; Criação da ideia principal do trabalho (ideação do projeto); Recuperação de informações necessárias ao processo; Planejamento de metas e sequência de ações ao processo de expressão; Iniciativa; Auto monitoramento do processo; Conclusão e finalização da criação; Presença de comportamentos inadequados (agitação, passividade, agressividade); Expressão de emoções e sentimentos através da comunicação da arte. É fundamental para o processo de RN: de forma prioritária, é necessário o levantamento das potencialidades e dos pontos de interesse e motivação, da personalidade e das maneiras pessoais de lidar com problemas, do relacionamento familiar e social e a avaliação do grau de conscientização que o paciente tem de seu quadro e de sua situação atual.

A partir da avaliação, montam-se as atividades expressivas adequadas ao tratamento. No caso de Johnny, a música como principal instrumento de reabilitação, fazer sentido artístico real até como forma de trabalho posteriormente. Lembrando que a escolha deve ser feita de acordo com as afinidades e potencialidades, favorecendo, assim, a autoestima.

Considerações finais

A realização desse trabalho com a aplicação da metodologia dos desafios baseada nos processos de

Problematização com as etapas definidas no Arco de Maguerez oportunizou aos alunos mesmo que por meio da ficção, observar os aspectos, características e sintomas numa perspectiva neuropsicológica dos transtornos mentais referenciados nesse estudo. Além disso, esse recurso de aprendizagem propiciou aos alunos a identificação das demandas dos pacientes, entendimento e reflexão de forma coletiva sobre os casos buscando subsídios por meio da pesquisa para apresentar soluções para as situações analisadas.

A partir da aplicação das cinco etapas do "Arco de Marguerez" os alunos conseguiram realizar uma relação da teoria com a prática na análise e entendimento dos casos clínicos retratados nos filmes. Segundo Berbel (1996) quando os alunos problematizam sua realidade eles identificam situações-problemas concretas, as quais possibilitam a construção de novos sentidos e implicam em um real compromisso com o seu meio. Assim, observam os problemas em sua realidade e levarão para a mesma uma resposta de seus estudos, com o intuito de aplicar seus conhecimentos na solução dos problemas.

A aplicação da metodologia do Arco de Maguerez na atividade relatada nesse estudo mostrou-se como uma ferramenta ativa, eficaz e facilitadora que possibilitou estimular os acadêmicos a desenvolver competências e habilidades tais como: capacidade de observação, análise crítica da realidade, discussão, reflexão em grupo e tomada de decisões diante do desafio proposto.

Referências

ANAUTE, M. C. A aplicação de recursos artísticos na reabilitação neuropsicológica. IN: ABRISQUETA-GOMEZ, J. **Reabilitação neuropsicológica: abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da praxis. **Semina**: v.17, n. esp., p.7-17, 1996.

_____. **Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior.** Londrina, v. 16, n. 2, n esp., p.9-19, 1995.

_____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

_____. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Interface-Comum. Saúde Educ.** 2, p.139-154.1998.

_____. A metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.** v.35, n.12, p.103-120.2012.

BORDENAVE, J. ; PEREIRA, A. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed., 1989.

CAMARA, V.D.C et al. Reabilitação cognitiva das Demências. **Revista Brasileira de Neurologia**; Volume 45. No 1. Rio de Janeiro. 2009.

CYRINO E.G, TORALLES-PEREIRA M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Pública**. 20(3):p.780-788. 2004.

CORDIOLI, A.V. (2007). **Manual de terapia cognitiva comportamental para o transtorno obsessivo compulsivo**. Porto Alegre: Artmed. 2014.

_____. A terapia cognitivo-comportamental no transtorno obsessivo-compulsivo. **Rev Bras Psiquiatria** 2008;30 (Supl II):S65-72.2008.

DEBALD, B.S. A **docência no ensino superior numa perspectiva construtivista**. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais No Brasil. Cascavel-PR, 2003.

FISCHER, V.M. **O filme Cisne Negro como caso clínico. Considerações conceituais sobre a obra de Winnicott.** 2011. Disponível em: http://www.gpc.org.br/o-filme-cisne-negro-como-caso-clinico-

consideracoes-conceituais-sobre-obra-de-winnicott/ Acesso em: 15 de julho de 2017.

FUJITA, J.A. L.M. et al. Uso da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez no ensino sobre brinquedo terapêutico. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 29, n. 1, p. 229-258, 2016.

GOMEZ, A., J. **Relevância da reserva cognitiva no processo reabilitador. Reabilitação neuropsicológica; Abordagens interdisciplinares e modelos conceituais na prática clínica**. Porto Alegre. Artmed. 2012.

JUNIOR, A. R. S.; SOUZA, M. C. Avaliação do Comprometimento funcional na esquizofrenia. **Revistapsiquiatriaclínica**, São Paulo, v.34 n. 2, 2007.

MITRE, S. M.I et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

OLBRICH, R.; VOSS, E.; MUSSGAY, L.; PFEIFFER, H. - A weighted time budget approach for the assessment of cognitive and social activities. **Soc Psychiatry Psychiatr. Epidemiol** 28, 184-188, 1993.

PINHEIRO, M.S. **Resenha do filme "Como estrelas na Terra, toda criança é especial".** 2013.

SANTOS, M. A. Aspectos neuropsicológicos da dislexia**.** Monografia. (Especialização em Neuropsicologia) – **Faculdade de Ciências Humanas ESUDA**. Fortaleza, 2013.

SANTOS, J. "Para Sempre Alice" e a luta contra Alzheimer. 2015. Disponível em: http://veja.abril.com.br/saude/para-sempre-alice-e-a-luta-contra-o-alzheimer/ Acesso em: 15 de julho de 2017.

SILVA, R. C. B. Esquizofrenia: uma revisão. **Psicologia USP**, vol. 17 n. 4, 263-285, 2006.

12

A aplicação de metodologias inter(ativas) para ensino e aprendizagem: um relato de experiência

Camila Franco [1]
Mitieli Seixas da Silva [2]
Huander Andreolla [3]

Introdução

Nos nossos dias, a prática docente, em todos os seus níveis, tem buscado aprimorar suas técnicas, diversificar suas metodologias e explorar novos horizontes por meio do emprego de tecnologias digitais aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque, se, no passado, a docência poderia ser pensada e exercida a partir, quase que exclusivamente, do uso do quadro negro, nos dias de hoje, é impensável uma sala de aula que não utilize alguma tecnologia na interação aluno-professor.

[1] Doutora em Ciências Farmacêuticas – UFRGS. Professora do Curso de Farmácia - Centro Universitário Franciscano, Brasil. E-mail: cf@unifra.br

[2] Doutora em Filosofia – UFRGS. Professora do Curso de Filosofia - Centro Universitário Franciscano, Brasil. E-mail: mitieli@yahoo.com.br

[3] Doutorando em Medicina (Hepatologia) - UFCSPA. Professor do Curso de Biomedicina - Centro Universitário Franciscano, Brasil. E-mail: huanderandreolla@yahoo.com.br

Refletir sobre o uso de tecnologias na sala de aula é, ao mesmo tempo, refletir sobre o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno. Assim, considera-se que desenvolver uma docência minimamente responsável com esses dois desafios, a saber, utilizar a tecnologia e facilitar o processo de aprendizagem, significa compreender o papel do professor como sendo o de um facilitador: o professor responsável e conectado ao seu tempo não transmite apenas informações, mas apresenta desafios e motiva o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos, sendo mais um instigador do pensamento do que um mero "transmissor" (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Nesse processo, porque é preciso não perder de vista que o aprendizado do aluno envolve a construção de conhecimento, utilizando informações prévias e aplicando-as à realidade e prática vivenciadas, é necessário também considerar as particularidades de cada indivíduo: uma vez que cada aluno aprende de forma diferenciada, é preciso avaliar com cautela a escolha da técnica – qualquer que ela seja – a ser empregada.

Neste trabalho, abordaremos uma variante das diversas formas de metodologias ativas, as quais têm sido um novo tópico abordado em programas de capacitação de docentes via Programa Saberes. Existem já, na literatura recente, estudos sobre o emprego das metodologias ativas com sucesso em algumas salas de aula. Essas metodologias englobam aula expositiva, preleção dialogada, estudo de casos, conferências, aula demonstrativa, estudo dirigido, seminário, aula prática, dinâmicas realizadas em grupos, oficina de trabalho, júri simulado, visitas técnicas, problematização, mesa redonda, colóquio, simpósio, painel, ensino a distância por videoconferências, mapa conceitual, tempestade cerebral e discussões textuais no aprendizado em equipe (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.98). Somadas ao emprego das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que permitem atingir a globalização, acesso rápido à informação e, ao mesmo tempo, atraem mais a atenção do aluno ao tópico trabalhado, elas se

tornam ferramentas para a pesquisa, interação e movimento, com o desenvolvimento cognitivo dinâmico do aprendiz (ANDRADE, 2011).

Desse modo, o objetivo deste texto é relatar e refletir sobre dispositivos tecnológicos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem em uma disciplina básica da área da saúde e sua aplicação no contexto da sala de aula. Nesse contexto, abordaremos a experiência vivenciada através de uma aula de revisão dos conteúdos ministrados ao longo do segundo semestre de 2016 para os alunos do Curso de Biomedicina do Centro Universitário Franciscano, através da utilização de um aplicativo para *tablets* e aparelhos celulares, de livre acesso e disponível *on line*, chamado *Kahoot*.

Desafios atuais para o ensino de disciplinas da área da saúde.

A Histologia Humana é uma disciplina que tem por objetivo estudar os tecidos biológicos, sua organização e funções associadas, apresentando-se como pré-requisito para diversas outras disciplinas da grade curricular dos Cursos de Graduação da área da Saúde (VASCONCELOS, 2013). Nesse aspecto, listamos, a seguir, alguns desafios vivenciados tanto por docentes quanto por discentes no processo ensino-aprendizagem de disciplinas da área da saúde em geral:

1. Choque educacional ou mudança de paradigmas: via de regra, disciplinas como Histologia Humana, Anatomia Humana, Embriologia Humana apresentam entre si uma mesma característica, ou seja, integram os tópicos básicos ~~mais basais~~ para a formação do profissional de saúde e, dado a este aspecto, as mesmas apresentam-se excessivamente conceituais. Além disso, destaca-se também que os alunos destas disciplinas iniciais, na maioria das vezes recém egressos do ensino médio, acabam por se deparar com um conteúdo até então nunca abordado, o qual vem acompanhado de terminologias técnicas nunca antes vistas, aliados aos desafios, incertezas e estranhezas inerentes ao

início da trajetória acadêmica. Neste campo de descobertas, cabe aqui igualmente salientar que, seguidamente, o docente pode enfrentar dificuldades para propor e vivenciar estratégias de ensino que difiram das rotineiras aulas expositivas e da visualização e desenho das estruturas histológicas que foram visualizadas através de cortes histológicos ao microscópio ótico, por exemplo. Por certo, deve ser reconhecido o valor intrínseco de uma aula expositiva, quando executada de modo competente, visto que esse método de ensino-aprendizagem mobiliza capacidades como concentração e memória, as quais são essenciais para a fixação de conteúdo excessivamente composto por definições e conceitos. Contudo, se essa estratégia constituir a única forma de abordagem metodológica, observa-se que existe considerável desgaste na concentração dos alunos.

2. Olhares diferentes: devemos considerar a diferença de faixa etária entre estudantes e professores, que normalmente ocorre em média de duas décadas, o que gera uma diferença cultural e novos valores e expectativas desse aluno, devendo o mestre se adaptar ao aluno e vice-versa. Uma vez considerando o ensino em cursos da área da saúde, o pensamento crítico baseado em evidências práticas e científicas torna o ensino tecnicista e rígido, desvinculado da área das humanas, embora contraditório, lide-se diretamente com o indivíduo (ABENFARBIO, 2013).
3. A "solidez pedagógica" aplicada a uma "contemporaneidade líquida": vivemos em um mundo de uma maçante "avalanche" de informações. E isto não é de todo mal. O advento da internet e das diversas formas de mídias sociais têm contribuído de forma significativa na ampliação do acesso à informação e na democratização para a exposição de opiniões. Contudo, há de se aqui fazer algumas ressalvas. O "amplo acesso à informação" não vem acompanhado da "profunda apropriação da informação", ao tempo em que há necessidade de dizermos o máximo possível com a maior brevidade possível, nos posicionando no cruel e desafiador papel de "*youtubers*". Nesse sentido, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman afirma que "a arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver". Segundo, (PORCHEDDU, 2009), o estilo de ensino e de aprendizagem tem sofrido constantes atualizações, caindo por terra o conceito de quem sabe, sabe ensinar. Essa realidade destacada por Bauman e por outros

autores caracteriza o desafio imposto ao docente de desempenhar suas funções de modo ativo e criativo a fim de que se possa estimular o aluno a tal ponto que seja possível romper a barreira da superficialidade dos saberes persistentemente veiculada nas diversas mídias através das quais os alunos navegam em busca do conhecimento, acessando a tudo com destreza e naturalidade. Equitativamente, outro desafio é interposto neste cenário. Ao professor não cabe apenas a missão de facilitar o acesso a determinado conteúdo de um assunto nunca antes abordado ou estudado pelos alunos, mas também de torná-lo suficientemente interessante, embora o aluno, por estar estudando um conteúdo "genérico" e "introdutório", não consiga estabelecer sua importância com a futura prática profissional, o que pode tornar a matéria enfadonha e pouco atrativa. Ser docente e ensinar exige formação específica, a qual envolve, por certo, produzir e socializar o conhecimento, mas exige também outras competências como atualização constante, modernização, rapidez de trocas de informação, maior interação e envolvimento do aprendiz com o objeto de aprendizagem. Isso tudo decorre, mesmo que não exclusivamente, do grande arsenal tecnológico com o qual os alunos têm sido expostos desde muito cedo, tornando impossível sua adaptação a um modelo tradicional de ensino baseado somente em aulas expositivas (ABENFARBIO, 2013).

4. O (re)aprender a ensinar: as disciplinas iniciais da área da saúde, as quais servem de base para conteúdos mais avançados conforme mencionado anteriormente, podem não ser apenas novidade para alunos, mas também para docentes recém-ingressantes na carreira acadêmica. Devemos considerar diferentes realidades. Assim, ressalta-se que a forma como devemos ensinar não deve se utilizar do modelo com o qual aprendemos quando estávamos na posição de estudante, sobretudo, porque na área da saúde na maioria das vezes não se tem a formação pedagógica para ensinar. Nesse contexto, a existência de um horário específico destinado ao planejamento de aulas e pesquisas, a oferta de formação docente específica e voltada a educação e docência e o apoio das Instituições de ensino para proporcionar espaços com objetivo de "ensinar a ensinar" são de suma relevância para o sucesso em sala de aula, sobretudo para os jovens docentes. Na outra extremidade estão os docentes com já alguma bagagem e vivência para os quais a mudança de

> um modelo tradicional de ensino para o emprego de metodologias ativas pode causar resistências, desconfortos e inseguranças, devido à falta de qualificação para tal e falta de experiências na nova realidade. Para este outro público também se faz necessário o apoio das instituições tendo em vista que a necessidade de atualização é constante e vital para que possamos dialogar com os alunos, respondendo aos anseios e demandas da sociedade contemporânea.

Aprendizagem com diferentes metodologias na saúde

Ao se pensar nos processos de ensino e de aprendizagem, o docente questiona-se sobre qual metodologia irá utilizar, de que forma irá obter sucesso de resposta do aluno frente a um tema ou objetivo de aprendizagem. As metodologias ativas em sala de aula consistem em um processo interativo utilizado como estratégia de ensino que envolve a transformação de um agente passivo (o aluno), o qual está meramente acostumado a receber informações, em um indivíduo responsável por seu aprendizado utilizando seus conhecimentos prévios e realizando a análise de uma situação ou problema, pesquisa e resolutividade. O papel do docente nesse processo é de orientador e, estimulando o aluno a formular questionamentos e a buscar aplicabilidade e a resolutividade como indivíduo singular e independente.

As diretrizes curriculares dos cursos da saúde exigem do profissional que ele comporte diferentes habilidades e competências. Ele deve ser generalista, mas ao mesmo tempo necessita ter uma abordagem humanista e ser crítico do seu ambiente e do sistema no qual está inserido. Para atingir esse nível de reflexividade sobre sua própria prática profissional e, ao mesmo tempo, ser capaz de atuar em qualquer nível de atenção à saúde, é necessário que ele tenha, no seu próprio processo de formação, tido contato com metodologias ativas nos cursos de graduação em saúde, os quais não devem ter carácter exclusivamente tecnicista,

mas devem abordar uma formação que compreenda todas essas exigências contidas nas diretrizes.

É nesse sentido que se insere a necessidade de uma formação integralizada do aluno não apenas como *profissional de saúde*, mas também como *cidadão*. As vantagens da utilização de metodologias ativas já na própria formação do futuro profissional podem ser visualizadas pelo fato de que a atitude crítico-reflexiva, o ambiente interdisciplinar e a contextualização dos problemas fazem parte do próprio desenrolar natural das atividades envolvendo essas metodologias. Assim, espera-se que o futuro profissional enfrente com maior naturalidade sua inserção em ambientes colaborativos de trabalho, onde lhe será exigido proatividade e resolutividade. Profissionais ambientados com essas metodologias tampouco terão dificuldades em apresentar uma postura humanista, investigativa, desafiadora e motivadora, uma vez que serão versados no trabalho em grupo e na resolução de problemas (ABENFARBIO, 2013).

Possivelmente a contextualização e a reflexão sejam os pontos mais importantes dessa prática. Isso porque se compreende que os seres humanos são impulsionados por um sentido, por um saber "o porquê" das coisas. Ora, mas se é assim, então realizar uma determinada atividade nos gera o ímpeto de compreendê-la. Por outro lado, quando não compreendemos o "porquê" daquilo que nos foi mandado realizar, isto é, quando não sabemos a razão pela qual uma atividade deve ser realizada, observa-se estresse e frustação. Desse modo, em uma situação de aprendizagem descontextualizada e marcada pela passividade, não é de se espantar a desmotivação do aprendiz (CORTELLA, 2007).

Para haver a aplicação de metodologias ativas que respondam aos objetivos de uma formação integral do discente, é necessário planejamento, envolvendo a disponibilidade de horas para a realização de pesquisas, atividades integradoras de conteúdos e reuniões interdisciplinares. Deverá haver um novo aprendizado de como ensinar.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula

Nos últimos anos, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação tem sido uma das grandes apostas para melhorar a educação no Brasil e no mundo. Um exemplo desse movimento é a publicação do Marco Político da UNESCO referente ao uso das TIC em sala de aula, cuja tradução para o português começa com a seguinte explicitação das competências possíveis de serem desenvolvidas com o uso das TICs em sala de aula:

> Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. (UNESCO, 2009, p. 1)

Dessa maneira, se é fato que o uso das TIC em sala de aula pode proporcionar o alcance de todos esses objetivos de aprendizagem, então se apresenta indiscutível que um ambiente de ensino no qual se valorize a experiência tecnológica dos alunos deve ser, no mínimo, estimulado. Contudo, utilizar uma ferramenta de tecnologia nos ambientes formais de ensino não é algo que deva estar desvinculado da prescrição de objetivos de aprendizagem claros. Ao contrário, o sucesso no uso das TIC depende, justamente, de que os objetivos a serem alcançados com a atividade proposta estejam bem estabelecidos. Cabe, portanto, refletir sobre como a produção e utilização de conteúdos

educacionais digitais pode servir para o alcance de objetivos de aprendizagem específicos.

Na literatura contemporânea, a compreensão de objetivos educacionais está vinculada à compreensão de como ensinar certas habilidades e competências (FILATRO, 2015; ZABALA & ARNAU, 2010). Como mostra Zabala & Arnau, recentemente, "as teorias educacionais deslocaram seu foco do ensino de *conteúdos* para o foco nos *alunos"* (2010, p. 9). Isso significa mais do que uma mera mudança semântica, significa que um paradigma de educação como transmissão de informação vem sendo substituído por um paradigma de *educação integral*, onde o objetivo global do ensino é avaliar quais competências e habilidades os alunos são capazes de adquirir para poderem agir de maneira eficiente no mundo e de acordo com desafios reais. Assim, uma vez que o paradigma educacional mudou, o desafio é também mudar as estratégias de ensino a fim de atingir o aprendizado de competências e habilidades.

Um objetivo educacional pode ser definido como "a descrição de um resultado que se deseja que os alunos sejam capazes de exibir ao final de uma situação didática" (FILATRO, 2015, p. 21). Em geral, classifica-se em três tipos os conteúdos educacionais baseados em competências: a) o que se deve *saber* – conteúdos conceituais (conhecimentos); b) o que se deve *saber fazer* – conteúdos procedimentais (habilidades); c) o que se deve *saber ser* – conteúdos atitudinais (atitudes)[4] (FILATRO, 2015). O primeiro tipo de conteúdo diz respeito aqueles conceitos, fatos e conhecimentos que o professor compreende como sendo essenciais que o aluno saiba ao final da atividade. Assim, no caso específico da área da saúde, esse tipo de conhecimento diria respeito, por exemplo, aqueles conceitos essenciais que o estudante deve

[4] Essa classificação proposta por Zabala (2010) segue em alguma medida a taxonomia do pedagogo e psicólogo americano Benjamin Bloom, segundo a qual os objetivos educacionais podem ser separados em três grandes grupos: a) objetivos do domínio cognitivo; b) objetivos do domínio afetivo; c) objetivos do domínio psicomotor (FILATRO, 2015).

dominar para bem exercer suas funções profissionais (nomes e descrições, relações de causação entre essas entidades, interação nos processos de saúde e doença etc.). Já o segundo tipo de conteúdo educacional concerne àquilo que o professor compreende como sendo as habilidades que o aluno deve saber *executar* ao final da atividade (por exemplo, aplicar um determinado medicamento, colher uma amostra de tecido, reconhecer uma célula etc.). Por fim, o terceiro tipo de conteúdo educacional baseado em competências se refere à dimensão *atitudinal*, isto é, àquelas atitudes decorrentes de sua formação que esperamos cultivar nos estudantes: por exemplo, tendências e predisposições de comportamento, valores éticos ou padrões e regras de comportamento que acreditamos deverem ser seguidas pelos futuros profissionais.

Nesse caso, caberia ao professor escolher a TIC que melhor é capaz de entrelaçar esses diferentes tipos de conteúdos educacionais com respeito àquilo que o professor estabelece como sendo o objetivo educacional do período formativo em questão. Assim, apenas após termos identificado o desenho daqueles conteúdos educacionais esperados de serem alcançados por uma dinâmica educacional é que se deve avançar na escolha de qual TIC pode melhor alcançar esses objetivos. Nesse espírito, apresentamos a seguir uma experiência de ensino com o aplicativo *Kahoot*.

Características e generalidades do aplicativo *Kahoot*

O aplicativo *Kahoot* é um software que pode ser acessado gratuitamente através da homepage https://getkahoot.com/. Após a criação de uma conta, o docente pode elaborar um banco de questões sobre os conteúdos abordados em sala de aula e utilizá-las sob os mais variados formatos, ou seja, como questões de revisão, como questões pré e pós-testes ou ainda no formato de enquetes para a condução de uma aula expositivo-dialogada, com tópicos

cronologicamente ordenados, a fim de tornar a aula mais atrativa e com a participação dos alunos.

O objetivo central deste software é de criar um ambiente interativo entre professor e alunos, propondo um ambiente aplicado e reflexivo sobre os conceitos contemplados nos conteúdos conceituais a serem abordados. Além disso, o aplicativo estimula o rápido raciocínio, visto que o tempo para respostas é pré-determinado pelo professor, levando-se em conta a complexidade e extensão de cada questão. Até aqui podemos ver que essa TIC mobiliza, ao menos, duas dimensões dos objetivos educacionais listados acima, pois estimula o aprendizado de conteúdos conceituais, bem como o desenvolvimento de certas habilidades mentais (como rapidez de raciocínio e resposta a estímulos).

Como principais pontos positivos estão a possibilidade de incorporar imagens às questões, o que, no contexto de algumas disciplinas da área da saúde é de suma importância pela necessidade do uso de imagens para o ensino. Outro aspecto positivo dessa metodologia é a oportunidade de trabalhar com os alunos individualmente ou organizados em grupo. Esta última modalidade certamente tem um importante papel pois propicia o espaço de discussão e debate entre o grupo de alunos, os quais passam a problematizar o ponto da questão, e, deste modo, há considerável incremento no aprendizado e na construção feita a partir de um coletivo. Assim, o uso desse aplicativo também reflete no desenvolvimento de competências ligadas ao aspecto atitudinal, visto que demanda dos alunos que repensem suas atitudes e habilidades de trabalho em equipe.

Um aspecto muito destacado em toda essa sistemática é, sem dúvida, a possibilidade do *feedback* em tempo real, o que vem muito ao encontro da necessidade dos nossos alunos contemporâneos. Com o aplicativo supracitado, após o término do tempo cronometrado, o docente passa a ter uma visão das respostas da turma, as quais são exibidas em frequência de

respostas através de um histograma gerado automaticamente pelo aplicativo. Esta característica permite ao docente fazer intervenções e correções necessárias em tempo real para toda a turma, sem reconhecer os possíveis autores de respostas erradas e, por estas estratégias de ensino, existe a possibilidade de sanar dúvidas de alunos que, por características particulares, poderiam se sentir intimidados por fazer questionamentos para o grande grupo.

Inexoravelmente, nenhuma metodologia é absolutamente eficiente e eficaz. O *Kahoot* possui algumas limitações, as quais enumeramos a seguir: a) número limitado de caracteres tanto para perguntas quanto para respostas, o que faz com que as preguntas sejam pontuais, focadas e breves; b) necessidade de uma conexão de internet de alta qualidade, a fim de oportunizar que os alunos possam participar de forma ativa, sem perderem a oportunidade de responder às questões propostas por falha da rede e; c) o formato de "ranking" que o aplicativo gera de modo automático faz com que o professor solicite aos alunos que eles usem termos e nomes que os identifiquem, a fim de que um instrumento que tem finalidade de ser uma ferramenta interativa não passe a ter caráter que contribua para o estímulo de *bullying* entre os alunos ou até mesmo na inibição da participação dos discentes.

O uso de ferramentas interativas para a aprendizagem/ensinagem: um relato de experiências

A ambiência

A fuga do modo tradicional de organização de uma sala de aula, seguramente, constitui um componente importante para a proposição de uma atividade lúdica e diferente da aula expositiva tradicional. O conceito de ambiência, ou seja, de um espaço adequado que propicia o encontro entre sujeitos, tem sido adotado em diversas áreas e para diversas finalidades e sua aplicação para o

processo de ensino, certamente tem notável importância (CORTES et al, 2014).

Pensando na identidade da proposta e nas características do jogo, foi sugerida a realização da atividade em um ambiente com características que remetessem aos participantes um ambiente lúdico e diferente daquele vivenciado em seu cotidiano. Como local para realização do jogo foi elencado um dos salões de atos da Instituição, o qual apresentava alguns elementos cênicos, projeção em tela ampla, além de elementos de iluminação e som, proporcionou-se aos participantes um ambiente lúdico e identificado com a proposta do *game*.

A atividade contou com a participação de um DJ local, o qual animou os alunos durante as atividades e durante as pausas de entre cada pergunta. Esse elemento foi útil não apenas para "preencher lacunas", mas sobretudo para proporcionar autonomia aos professores, a fim de que estes pudessem estar, de fato, orientando a atividade e interagindo com os alunos em tempo real, atribuindo aos alunos a real importância e o papel principal para a execução da dinâmica.

A metodologia da proposta

Cerca de quinze dias antes ao *quizz,* os alunos dividiram-se em 7 grupos, cada qual contendo 4 ou 5 integrantes por conveniência e afinidade. Após a constituição dos grupos, foram sugeridas atividades "*pré-quizz*", com a intenção de facilitar o encontro dos sujeitos, a troca de saberes e a organização do grupo para melhor aproveitamento da atividade. Foi solicitado que cada grupo tivesse uma denominação que remetesse ou significasse alguma estrutura estudada ao longo do semestre na Disciplina de Histologia Humana. Além disso, as equipes deveriam enviar, através do ambiente virtual de aprendizagem, três fotos obtidas dos seus próprios aparelhos celulares ou câmeras digitais que foram produzidas ao longo do semestre, com o respectivo nome e

função da estrutura histológica fotografada e uma pequena produção audiovisual, com duração de até 30 segundos na qual o grupo expressasse, de forma livre, como estavam se preparando para a atividade e que pudessem compartilhar entre si alguma identidade visual criada.

As atividades "*pré-quizz*", foram, na verdade, elementos que incentivaram a organização do grupo, estimularam a articulação e o trabalho em equipe além de proporcionar uma forte interlocução entre os saberes construídos – autoralmente – pelos próprios alunos ao longo das aulas práticas e algumas das questões que viriam integrar o banco de perguntas e respostas desta prática didática.

O ponto central desta atividade foi o *quizz* propriamente dito, o qual teve seu regulamento publicado com cerca de quinze dias de antecedência aos alunos, esclarecendo como se daria a logística da atividade e estabelecendo prazos para a entrega de atividades "*pré-quizz"*. Nessa oportunidade também foram pontuadas cada atividade "*pré-quizz"* e o jogo em si, a fim de que um percentual da nota do bimestre fosse composto por esta atividade que também se apresentou de cunho avaliativo.

A realização da atividade

No dia previamente estipulado, os alunos compareceram ao salão de atos da Instituição, caracterizados de acordo com as temáticas previamente escolhidas e que estavam relacionadas ao nome de cada grupo.

A dinâmica foi conduzida em formato de jogo onde, ao longo de noventa minutos, foi possível revisar 80 questões de um banco de 100 questões previamente preparadas. Dentre as questões abordadas estavam conteúdos vistos ao longo de toda a disciplina, sendo algumas delas de autoria dos próprios alunos, o que os tornou protagonistas inclusive do processo criativo da dinâmica,

proporcionando aos mesmos que refletissem sobre os conteúdos estudados.

A classificação das equipes durante a atividade considerava na pontuação, que era automaticamente exibida, não apenas a resposta certa, mas a resposta certa em menor tempo, e era exibida a cada questão respondida.

Os resultados e impactos observados

Um dos principais resultados foi o envolvimento da turma de modo geral com a atividade. Os alunos mostraram-se participativos e empenhados na revisão de todos os conteúdos da disciplina de Histologia. Pontualmente, foi percebido um significativo incremento do desempenho dos alunos nas provas, sobretudo comparando seus desempenhos entre as notas do primeiro e do segundo bimestre, demonstrando que, embora de forma lúdica, os alunos tiveram a oportunidade de se preparar para a atividade e revisar os conteúdos, o que, de certo modo, também impactou seus próprios desempenhos.

Outro possível impacto desta atividade é o estímulo ao vínculo entre os alunos como futuros colegas de profissão, além de fomentar a sua identidade no curso e valorizar a atividade em equipe, a qual é de extrema importância para o sucesso no competitivo mercado de trabalho, sobretudo no contexto mercadológico, tão egoísta que alimenta nossa realidade.

Conclusão

A experiência com a aplicação do *quizz* utilizando a dinâmica do aplicativo *Kahoot* foi muito bem aceita pelos alunos e proporcionou o envolvimento dos alunos em todas as etapas da atividade, a autonomia dos grupos, a integração entre colegas e entre os grupos (socialização), a competição dos alunos por estudo, criatividade e melhor ranking de acertos, diversão por ter sido uma

aula não convencional e estimulou a turma à revisão do conteúdo trabalhado no semestre letivo, além de discussão crítica sobre os questionamentos realizados e raciocínio rápido para responder às perguntas em menos de 30 segundos. O *Quizz Histology Game* permitiu uma ressignificação das propostas de ensino utilizadas pelos professores durante o semestre, recuperando deficiências de alguns alunos referentes a certos conteúdos ou atividades que não eram adequadas ao aprendizado de todos os alunos da turma e trazendo uma proposta inovadora na forma de ensinar. A avaliação ao final de todo o processo em que se utilizou o aplicativo *Kahoot* comportou, portanto, um avanço nas três dimensões referidas acima como competências educacionais: conceitos foram melhor assimilados, habilidades foram desenvolvidas e atitudes positivas frente aos colegas e às suas responsabilidades face ao estudo foram estimuladas.

Trabalhar uma nova metodologia exige planejamento e muito preparo, até mesmo investimento financeiro das partes envolvidas. Entretanto, é compensador e gratificante observar o entusiasmo dos alunos com a possibilidade de avaliar seus conhecimentos de forma descontraída e divertida. Ajustes e aperfeiçoamentos sempre são necessários, para qualquer atividade de ensino, mas é preciso realiza-las e avaliar os pontos frágeis, a fim de buscarmos a melhoria contínua de nossas ações pedagógicas, tornando os conteúdos contextualizados, aplicados e atrativos aos alunos e positivamente responsivos às demandas propostas pelos novos modelos de "(re)aprender a ensinar" que se fizerem necessários.

Bibliografia

ABENFARBIO, Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico. Metodologias Ativas: Aplicações e Vivências em Educação Farmacêutica. Brasília, DF. 2ª edição, 2013. Organização: Carlos Cecy, Geraldo Alécio de Oliveira, Eula Maria de Melo Barcelos Costa. 160 p.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. 2004, p. 98, **Estratégias de ensinagem**. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/nucleos/nad/arquivos/apoio8.pdf>. Acesso em 09/02/2017.

ANDRADE, A. P. R. de. **O Uso das Tecnologias na Educação: Computador e Internet. Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás**. Monografia para Curso de Licenciatura em Biologia a Distância. 2011.

CORTELLA, Mário Sergio. **Qual é a tua obra: Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 24ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CORTES, Jandro Moraes et al. Saberes e fazeres que integram o ensino de enfermagem psiquiátrica na perspectiva de enfermeiros docentes. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 12, p. 34-42, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647216020140003000005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 fev. 2017.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva, 2015.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 39, n. 137, p. 661-684, Aug. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Apr. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016.

UNESCO. **Marco Político: Padrões de competência em TIC para professores**. Paris: UNESCO, 2008. Tradução: Cláudia Bentes David.

VASCONCELOS, Daniel Fernando Pereira; VASCONCELOS, Any Carolina Cardoso Guimarães. Desenvolvimento de um ambiente virtual de ensino em histologia para estudantes da saúde. **Revista brasileira de educação médica**., Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 132-137, Mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100550220130000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 fev. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022013000100019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: ARTMED, 2010.

13

Desenvolvimento profissional docente no curso de pedagogia do Centro Universitário Franciscano: reflexões e ações interdisciplinares[1]

Rosemar de Fátima Vestena[2]
Valdir Pretto[3]
Juliane Marschall Morgenstern[4]

Introdução

A participação dos docentes do Centro Universitário Franciscano, nos cursos de formação oferecidos pela instituição, especialmente aqueles que há pouco ingressaram ou aqueles que

[1] A discussão pretendida se tornou possível a partir da consolidação de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos autores no Centro Universitário Franciscano, desde o ano de 2011, no Grupo de pesquisa *Formação de professores e docência* – FORPRODOC/CNPq. As pesquisas realizadas pelo grupo estão em desenvolvimento e serão continuadas com a aprovação, em 2017, do projeto de pesquisa intitulado *Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil*.

[2] Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Centro Universitário Franciscano - rosemar@unifra.br

[3] Doutor em Educação – UNISINOS. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano - pretto@unifra.br

[4] Doutora em Educação – UNISINOS Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano - julianemm@unifra.br

buscam a atualização quanto aos saberes didáticos e pedagógicos, é uma das premissas tanto para a inserção quanto para a manutenção de uma atuação docente alinhada com a cultura institucional e, especialmente, a aspectos metodológicos da docência no Ensino Superior. Essas interações formativas se concretizam também ao longo da trajetória dos docentes na Instituição, ao participarem de cursos, oficinas e outros momentos de formação continuada, nos quais podem qualificar-se profissionalmente.

Ao reconhecermos a formação de docentes em serviço como parte de uma política institucional de qualificação e acompanhamento da atuação dos professores do Centro Universitário Franciscano, compreendemos que os saberes próprios do fazer docente estão diretamente envolvidos com o contexto no qual o trabalho é desenvolvido. Sendo assim, é possível perceber a produção de saberes pelos docentes a partir de sua imersão no ambiente de trabalho e também das relações que estabelecem com outros e com a própria Instituição, considerada a sua história e os pressupostos educacionais. Nessa direção, o Centro Universitário Franciscano coloca-se como mais uma fonte para a constituição dos saberes docentes ao admitir que "o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho" (TARDIF, 2004, p. 7). Nesse sentido, os espaços de formação em serviço para os docentes do Centro Universitário Franciscano têm permitido que, à medida que interagimos com os formadores e outros colegas da instituição e, especialmente nas vivências em sala de aula junto aos estudantes, consolidemos uma identidade e uma cultura atrelada ao fazer docente que responde aos anseios de ensino da referida Instituição. Desse modo, as discussões realizadas nos espaços de formação se direcionam a resgatar e viabilizar a construção permanente da identidade pessoal e profissional do

professor (NÓVOA, 1992), entendendo que o saber só pode ser vislumbrado na experiência pessoal e na história profissional de alguém. Retomando acontecimentos do nosso percurso docente no Centro Universitário Franciscano, procuramos apresentar ações desenvolvidas nos últimos anos no Curso de Pedagogia, de modo a enfatizar a vigência de uma política de formação de professores em serviço como via para a realização de conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Ao longo do percurso como docentes no Centro Universitário Franciscano e no período de 2000 a 2017, foi possível percebermos as iniciativas da instituição para viabilizar a formação continuada dos professores, as quais foram formalizadas pelo então nominado *Programa de Desenvolvimento Profissional Seminários de Metodologia do Ensino Superior: a pedagogia universitária em questão*, posteriormente chamado de *Programa de Capacitação Didático-Pedagógica* e, atualmente, intitulado *Programa Saberes*. Apesar da mudança quanto ao modo de nominar esse conjunto de ações voltadas à formação docente, a metodologia das intervenções e os objetivos das propostas de formação pouco se alteraram. Trata-se de atividades de reflexão sobre a prática docente no Ensino Superior, realizada de forma expositiva por meio do diálogo e de ações orientadas por docentes pesquisadores nas mais diversas áreas, os quais capacitam os professores ingressantes ou aqueles que já se encontram em exercício. Dentre as ações realizadas e temáticas abordadas com mais frequência, estão àquelas voltadas ao planejamento de aulas, métodos de avaliação, diversidade de recursos didáticos, novas tecnologias, relações interpessoais, inclusão, capacitação em ferramentas de informática, o estudo da língua brasileira de sinais, etc. Nessas ações, destacamos, como premissa frequentemente levantada e reforçada nas seguidas edições de capacitações, as reflexões teórico-metodológicas para viabilizar propostas interdisciplinares entre os campos de conhecimento de um mesmo curso ou, quiçá, entre diferentes cursos de graduação e/ou pós- graduação.

Ao reconhecermos a importância do princípio da interdisciplinaridade nos Cursos de graduação da Instituição, e para desenvolvermos um breve debate sobre algumas atividades desenvolvidas para esse fim, no presente capítulo, objetivamos apresentar iniciativas planejadas pelo curso de Pedagogia, nas quais percebemos um alinhamento das atividades promovidas pela Instituição e direcionadas ao desenvolvimento profissional docente com a proposta curricular do Curso - PCC. Sendo assim, serão discutidas algumas propostas interdisciplinares que se destacaram no período de 2011 a 2017, assumidas por todos os docentes ou por equipes, constituídas dentro do curso de modo a debater o alinhamento à proposta curricular do mesmo.

O professor do Centro Universitário Franciscano no Curso de Pedagogia

O Centro Universitário Franciscano vem promovendo, desde 2003, cursos de formação para docentes em serviço com o intuito de que os profissionais, ao inteirarem-se dos princípios comunitários e confessionais seguidos pela Instituição, procurem alicerçar suas ações no exercício de uma docência comprometida com os ideais franciscanos, pautados na escuta e no fazer cooperativo. Dentre as temáticas abordadas, podemos elencar que foi disponibilizada aos professores ingressantes e aos demais a oportunidade de participarem de seminários que discutem principalmente planejamento, metodologia e recursos didáticos de ensino, propostas metodológicas de avaliação articuladas a uma *pedagogia franciscana* (QUADROS 2003; 2005). Nos últimos anos, já com o nome de Programa Saberes, vemos, dentre as temáticas mais debatidas, as propostas interdisciplinares nos cursos que buscam dar conta de uma metodologia mais crítica e ativa, pautada nos contextos sociais, históricos e culturais dos estudantes. Assim, a interdisciplinaridade também pode ter efeitos produtivos na vida do estudante, quando funciona como meio que prioriza o diálogo

com diferentes áreas do conhecimento, em que o estudante tenha uma visão holística da realidade e dos saberes construídos pela humanidade e, ao mesmo tempo, veja sentido em aprender e empreender ações e visões científicas na realidade e no mundo (PAVIANI, 2014; KATO e KAWASAKI, 2011).

No que tange à estruturação dos Cursos de Pedagogia no país, a interdisciplinaridade ocupa lugar central. A partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que trata da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, no item III, denominado Núcleo de Estudos Integradores, fica definido que os cursos de Pedagogia deverão proporcionar um currículo que inclua ações práticas, buscando empreender atividades interdisciplinares. Considerando o que versa o Art. 3º, vemos que:

> O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse interim, os cursos de Pedagogia deverão ter em vista a interlocução dos saberes, bem como propiciar, na formação inicial dos docentes, "vivências nas mais diferentes áreas educacionais, assegurando aprofundamentos de diversificação de estudos, experiências e recursos pedagógicos" (BRASIL, 2006, p. 4).

Alinhado a tais diretrizes nacionais, o Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano reúne os professores e gestores, no início de cada semestre letivo, para planejar atividades que busquem a integração dos estudantes, docentes e seus respectivos saberes dentro de uma perspectiva que extrapole o âmbito disciplinar. Assim, por vezes, os temas escolhidos têm envolvido todos os professores e alunos dos semestres e, em outras ocasiões, os professores dos semestres têm se reunido para elaborar um

planejamento interdisciplinar independente dos semestres em que atuam. Dentre as ações desenvolvidas pelo referido Curso, serão pautadas, neste artigo, algumas atividades interdisciplinares que buscaram empreender nos estudantes "experiências e recursos pedagógicos, atividades de comunicação e expressão cultural" (BRASIL, 2006, p. 4). Assim, serão descritas as atividades interdisciplinares que procuraram se apropriar de diferentes linguagens, como a literatura e expressões artísticas para manifestar os conhecimentos e talentos dos envolvidos e que produziram materiais concretos, socializados e disponibilizados à comunidade acadêmica. Como propostas temáticas abordadas nas atividades interdisciplinares, temos as seguintes elaborações: *Tramas de Francisco* (2011), *Curtapedagogia* (2012), *Pequeno Príncipe e propostas didático-pedagógicas* (2015) e *Fotopedagogia* (2017).

Para a efetivação das propostas interdisciplinares no Curso de Pedagogia, podemos pautar três etapas pedagógicas, sendo elas: a Etapa de Sensibilização dos Estudantes (ESSE), a Etapa de Mobilização dos Conhecimentos (EMC) e, por fim, a Etapa de Sistematização dos Conhecimentos (ESC). Essa linha de ação, composta por etapas pedagógicas, pode ser equiparada aos momentos pedagógicos que, segundo Muenchen e Delizoicov (2014), inspiraram-se nas ideias de Freire e foram transpostas para a educação formal em três momentos pedagógicos que compreendem a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento (DELIZOICOV, 1982; 1983). Na Problematização Inicial, apresentam-se questões ou situações dos contextos dos estudantes em que esses são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que os docentes possam ir realizando e planejando as possíveis mediações pedagógicas. Nesse momento, esperamos que os estudantes sintam a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detêm. No momento pedagógico da Organização do Conhecimento, sob a orientação do professor, os conhecimentos são pautados,

mediados e canalizados, para que os estudantes compreendam a problematização inicial. O momento pedagógico da Aplicação do Conhecimento se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, na análise e interpretação da problemática inicial, que desencadeou o seu estudo no transcurso das etapas de aprendizagem e outras ações-reflexões que estejam ou não diretamente ligadas ao momento inicial, para que possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2014).

Para as atividades interdisciplinares do Curso de Pedagogia, na Etapa de Sensibilização dos Estudantes (ESE), apresentamos a proposta de trabalho interdisciplinar acompanhada das discussões acerca da temática escolhida, os subsídios e demandas para dar continuidade às atividades. A Etapa de Mobilização dos Conhecimentos (EMC) é aquela que toma maior tempo de trabalho e, geralmente, é necessário que os estudantes e professores busquem recursos com a comunidade acadêmica, ou ainda, no próprio grupo – considerando as aptidões percebidas dentro do grupo - para a realização das atividades. Também, nessa etapa, procuramos conectar as disciplinas do Curso e/ou do semestre com a temática interdisciplinar. Já na Etapa de Sistematização dos Conhecimentos (ESC), geralmente priorizamos um produto, que pode ser uma obra de arte, um artigo, um recurso didático, etc. para ensinar e aprender com o intuito de sistematizar o que foi desenvolvido nas etapas anteriores para, posteriormente, ser socializado no curso e comunidade acadêmica, em um momento de culminância que envolve estudantes e docentes de todos os semestres. Sendo assim,

> como resultado final da atividade interdisciplinar espera-se que os estudantes consigam sintetizar o que foi trabalhado ao longo do semestre com a produção individual ou coletiva de um relatório, texto vídeo, um jornal, uma página na internet, entre outros. A alternativa escolhida necessita vir ao encontro da

> solução de problemas e alinhada aos contextos vivenciados (NICOLETTI; SEPEL e VESTENA, 2006, p. 2233).

Na sequência do capítulo, pontuam-se as atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar no Curso de Pedagogia nos últimos anos. Para tanto, foi elaborado o Quadro 1 no qual temos a compilação das ações interdisciplinares desenvolvidas no Curso. Nesse quadro, constam as três etapas pedagógicas de construção das atividades, bem como o desenvolvimento das mesmas.

Quadro 1 – Atividades interdisciplinares, momentos de execução, etapas e atividades

Atividade/ano	**Etapa de Sensibilização dos Estudantes (ESE)**	**Etapa de Mobilização dos Conhecimentos (EMC)**	**Etapa de Sistematização dos Conhecimentos (ESC)**
1 Nas tramas de Francisco (2011)	Reflexões acerca do tema da campanha da Fraternidade de 2011 da CNBB: fraternidade e a vida no planeta. Análise da imagem clássica de São Francisco com animais. Análise de uma releitura da imagem de são Francisco com animais silvestres do RS.	Estudo dos biomas brasileiros. Estudo da biodiversidade regional. Estudo de recursos didáticos pedagógicos (maquetes e moldes anatômicos). Planejamento de maquetes. Confecção e maquetes dos biomas. Planejamento da escultura de São Francisco. Confecção da escultura.	Escultura de São Francisco em arame e tela. Apresentações no curso para professores e gestores da instituição. Participação em celebrações religiosas. Exposição itinerante nos espaços de convivência do conjunto III do Centro Universitário Franciscano. Publicação de Artigo na revista *Vidya* do Centro Universitário Franciscano.

2 Curtapedagogia (2012)	Exposição da história do cinema; Trailer do filme *Luiz Gonzaga: de pai para filho*. Etapa de planejamento: organização das equipes com os professores. Definição de professores coordenadores da atividade em cada semestre.	Estudo de técnicas elementares de cinema, filmagens, fotografia, sonoplastia, etc. Estudo das propostas dos conteúdos programáticos das disciplinas do semestre. Criação do roteiro do vídeo. Etapa de filmagens. Elaboração da Sinopse e ficha técnica dos vídeos.	Mostra e premiação dos vídeos. Encenação: Lampião e *Maria Bonita estudando Pedagogia*. Produção de 6 vídeos pelos estudantes dos 2º,4º,5º,6º, 7º e 8º semestres.
3 Pequeno príncipe e ações didático-pedagógicas (2015)	Lançamento da proposta interdisciplinar aos docentes e professores do curso. Leitura da obra *O pequeno príncipe,* de Antoine de Saint-Exupéry. Ida ao cinema para assistir o filme O Pequeno Príncipe (2015).	Discussões da obra literária e do filme (mensagem e técnicas de ilustração, desenho, roteiro, etc.). Alinhamento dos objetivos das disciplinas e propostas didáticas a partir da obra literária e do filme Pequeno Príncipe.	Mostra das produções dos semestres envolvidos: releituras de histórias infantis. Propostas didático-pedagógicas, esculturas. Artigos científicos. Produção do Livro: *Não se dá o que não se tem*, pelos alunos do 7º semestre. Participação na Feira do Livro de Santa Maria, edição de 2016. Publicação de artigo.
4 Fotopedagogia (2017)	Encontro com os professores e alunos para apresentação da proposta interdisciplinar e encaminhamentos.	Participação dos estudantes e professores no *Workshop* de linguagem fotográfica realizado com o curso de Jornalismo do Centro	Em andamento.

		Universitário Franciscano. Criação de grupo no Facebook para a postagem das fotos. O grupo também funciona como fórum de discussões e sugestões.	

Fonte: Elaboração dos Autores (2017)

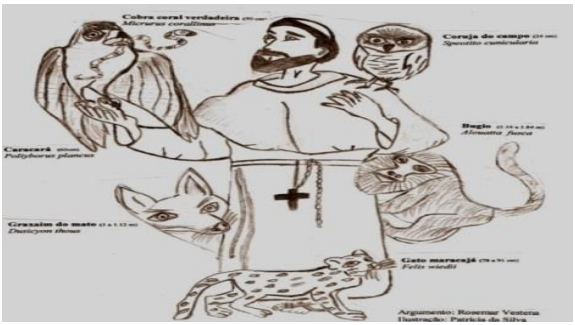
A atividade *Nas tramas de Francisco* foi desenvolvida no ano de 2011 e contou com a participação de estudantes do sétimo semestre da Pedagogia. Para sua realização, houve a integração das disciplinas de *Ensino de Ciências II*, *Ensino de História e Geografia II*, *Formação docente e desenvolvimento profissional* e *Ensino de Arte*. Naquele ano, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, da Igreja Católica, lançou como tema da Campanha da Fraternidade - CF: *Fraternidade e vida no planeta*. Em consonância com a CF, os docentes do curso fizeram reuniões de planejamento e se organizaram para o estudo das temáticas de interesse das disciplinas que poderiam ser aprofundadas e complementadas pela interdisciplinaridade em torno da temática da Campanha da Fraternidade.

Para a elaboração da primeira etapa da atividade – ESSE, nos primeiros dias de aula, as disciplinas envolvidas no projeto interdisciplinar procuraram abrir espaço para reflexões e estudos, aliando-se ao tema da CF. As disciplinas envolvidas sinalizaram aspectos relevantes para a aprendizagem ao longo do semestre alinhando os saberes dos componentes curriculares com a temática de trabalho selecionada pelos semestres.

Foram apresentados *slides* construídos pelos docentes, inspirados na CF de 2011 e da imagem de São Francisco de Assis, rodeado pelos seres da natureza. Utilizaram-se excertos de textos de pensadores das ciências naturais e da educação que buscaram defender uma perspectiva mais solidária e sustentável em relação

ao ambiente. Na disciplina de *Ensino de Ciências II,* cujo objetivo era trabalhar a fauna e flora silvestre do Rio Grande do Sul, foram apresentadas, aos estudantes, duas imagens de São Francisco de Assis. Uma delas dizia respeito à imagem clássica que traz São Francisco, acompanhado de animais europeus, e a outra imagem trazia uma releitura contextualizada da imagem de São Francisco, substituindo os animais europeus pelos animais silvestres regionais. Podemos observar essa releitura, referente à segunda imagem, exposta na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Releitura da imagem de São Francisco de Assis e animais silvestres regionais



Fonte: arquivo pessoal Vestena (2011)

No transcorrer das aulas, os estudantes foram desafiados a analisar a releitura da imagem de São Francisco de Assis, pesquisar acerca do *habitat e* nicho dos animais silvestres do Rio Grande do Sul, sistematizar os temas estudados por meio de maquetes e esculturas e, posteriormente, socializar as suas produções com os colegas e professores.

Para a etapa da EMC, destacaram-se as atividades transcorridas nas disciplinas de *Ensino de Ciências II* e *Ensino de História e Geografia II*, nas quais os estudantes foram desafiados a reconhecerem a biodiversidade do Rio Grande do Sul (RS), especificamente no bioma pampa e mata atlântica. Nesse sentido,

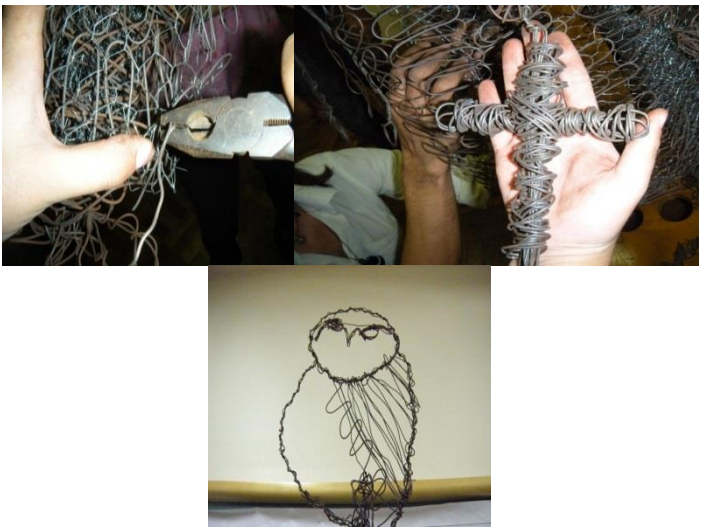
houve a aproximação e qualificação dos saberes de senso comum por meio do acesso aos conhecimentos científicos. Nessa etapa, foram construídas maquetes de cadeias alimentares, presentes nos biomas do pampa e da mata atlântica, tal como representa a Figura 2.

Figura 2: Maquete da cadeia alimentar da mata atlântica

Fonte: arquivo pessoal Vestena (2011)

Já, na etapa da ESC, optamos por uma proposta coletiva de expressão plástica e estética. A escultura foi o recurso selecionado para a produção da obra em que houve a construção de uma escultura de arame, apresentando São Francisco de Assis e os animais silvestres do Rio Grande do Sul. Para isso, foi necessário promover uma semana de atividades, orientada pelos professores ministrantes de cada disciplina do semestre. Como material de construção, foi utilizado arame e tela, dentre outros recursos, visualizados na Figura 3 e na Figura 4, apresentadas a seguir. A escultura ficou exposta nos espaços de convivência do conjunto III da instituição, até o ano de 2017.

Figura 3: Sequência de atividades na construção da escultura



Fonte: arquivo pessoal Vestena (2011)

A obra foi identificada como *As tramas de Francisco* e teve como tema a releitura contextualizada da imagem de São Francisco, conforme mencionado anteriormente. A técnica utilizada foi a escultura, na qual foram usados materiais como arame, tela, lâmpadas e madeira. A autoria da obra é dos acadêmicos do sétimo semestre, sendo que, para sua realização, contou com o apoio dos professores e gestores do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano e com a coordenação da atividade, que esteve a cargo da professora Rosemar de Fátima Vestena.

Figura 4: Imagem da escultura de São Francisco

Fonte: arquivo pessoal Vestena (2011)

Ao interpretar a imagem de São Francisco de Assis, integrando a fauna silvestre do RS, os alunos pesquisaram e concretizaram a imagem em uma perspectiva tridimensional, partindo de um desenho bidimensional. Foi possível aprimorar, nos acadêmicos, a capacidade de ler, de escrever, de resolver problemas, de analisar o cotidiano e de problematizar a realidade pela valorização dos conhecimentos científicos. Tal valorização se deu pela apropriação de termos técnicos e da linguagem científica, bem como pela leitura da realidade sob um olhar interdisciplinar. A atividade interdisciplinar teve outros desdobramentos, dentre eles a produção de um artigo publicado: VESTENA, R; PRETTO, V e HIRATA, E. As ciências da natureza e a arte, mediando a contextualização de conhecimentos na formação docente. **Vidya,** 2012, Santa Maria, RS, UNIFRA (para maiores informações, acessar a Revista)[5].

A segunda atividade interdisciplinar, citada no Quadro 1 e intitulada *Curtapedagogia,* foi desenvolvida no ano de 2012,

[5] Disponível em: http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/30/170. Último acesso dia 10 de abril de 2017.

contando com a participação de todos os professores e os estudantes dos seis semestres do Curso (2º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º). Com o objetivo de conhecer e analisar diversos gêneros de filmes curta-metragem, de modo a estimular a produção escrita acadêmica e fomentar o desenvolvimento da expressão do pensamento, das ideias e dos sentimentos, optamos pela aproximação dos alunos a tecnologias, nesse caso, o cinema e a televisão.

Na etapa, da ESSE os acadêmicos foram convidados a ouvirem uma exposição realizada por um docente do Curso, acerca da história e origem do cinema no mundo e no Brasil e a discutir sobre os recursos tecnológicos presentes na sociedade e suas potencialidades como recursos didáticos. Já na etapa da EMC, os estudantes foram desafiados a estudarem as maneiras mais viáveis de utilização dos filmes didáticos ou comerciais em ambientes de ensino e de aprendizagem. Ainda, por meio das orientações dos professores regentes das disciplinas ofertadas em cada semestre do curso, os alunos buscaram subsídios para a criação de roteiros de vídeos, filmagens, bem como de recursos para a edição dos mesmos. Assim, puderam selecionar os filmes de curta-metragem como subsídios de estudos; analisar os filmes selecionados e correlacionar os mesmos com as temáticas da educação; explorar a produção técnica e artística dos filmes; sistematizar os conhecimentos sobre o curta-metragem analisado durante o processo de estudo e socializar as análises alcançadas ao final do primeiro semestre de 2012.

Na etapa da ESC, foram produzidos 8 vídeos como objetos que representaram as produções dos semestres, especificamente, uma produção de cada semestre. No dia 30 de outubro de 2012, houve o momento de culminância da atividade interdisciplinar do curso. Na abertura, realizamos a apresentação da *sket* teatral *Lampião e Maria Bonita estudando Pedagogia,* encenado por uma professora e um aluno do Curso. Na sequência, foram apresentados os 8 vídeos produzidos pelos semestres envolvidos na

atividade interdisciplinar, sendo entregues, para a coordenação do Curso, 8 CDs acompanhados da sinopse e do roteiro dos vídeos. Os critérios de avaliação da atividade foram elaborados de forma conjunta entre os professores e acadêmicos da Pedagogia, nos quais pontuamos a correção linguística do roteiro e material apresentado, a coerência dos vídeos com a proposição da atividade interdisciplinar, a criatividade, originalidade e a adequação às relações de ensino e, também, a aprendizagem.

Em relação à realização da atividade, o 2º semestre produziu e apresentou o filme *Arte e Educação*, o 4º semestre *Por Onde Andas?,* o 5º semestre *Aprender e brincar, é só começar*, o 6º semestre *A educação está em crise?*, o 7º semestre *Menina Magia* e o 8º semestre *Formação*. Para a premiação, foram utilizadas 4 categorias. O filme que expressou o melhor conjunto da obra e melhor roteiro foi *Por Onde andas?* O filme vencedor da categoria criatividade e originalidade foi o *Menina Magia* e o filme vencedor de maior popularidade foi *Arte e Educação*. A Figura 5 apresenta o momento da encenação, os troféus e a premiação dos vídeos vencedores.

Figura 5: Encenação, troféus e premiação dos vídeos vencedores do *Curtapedagogia*

Fonte: página do Curso de Pedagogia no *Facebook* (2012)

Após o evento de culminância, foram coletados alguns depoimentos acerca das impressões e reflexões acerca da atividade interdisciplinar realizada. Assim, destacamos os olhares de um docente (1), de um integrante da comissão julgadora (2) e de um acadêmico do Curso (3):

> *(1) Visualizando os vídeos percebo que os acadêmicos buscaram o conhecimento para trabalhar com algumas técnicas diferenciadas referentes a vídeo/imagens, etc); Criação de uma nova rede sócio-pedagógica através da imagem fazendo com que as turmas criassem algo diferente; Quebra da rotina classe/aula tradicional investindo; Trabalho em equipe; Administração do tempo; Espaço geográfico disponibilizado; Orientações". História da Educação/Cinema. Partindo da Europa, particularmente*

> *Lyon/France, com os irmãos Lumières conjugando com o trabalho de Georges Méliès. Estudo do movimento imagem. A fotografia/Videografia. O estudo da imagem (figuras/desenhos etc) para contribuir no trabalho educacional. Poderíamos nos perguntar; Qual a contribuição de todo esse trabalho realizado (iniciado no primeiro semestre) para a Educação?*
>
> *(2) A respeito do vídeo Menina Magia julgo muito instigante e desafiador a proposta de criação deste curta. Ao utilizar um filtro com tratamento da imagem a obra propõe a partir da poesia o despertar de um sentido lírico e mágico provocado pela leitura. Por se tratar de uma adaptação em alguns momentos o espectador pode ficar um pouco perdido pela fragmentação narrativa, mas enquanto experimento e inventividade trata-se de um curta desafiador e, de fato, mágico.*
>
> *(3) Podemos concluir que este trabalho não é apenas uma compilação de fotos, mas sim o fruto de um longo período de dedicação, capacitação, experiências, duvidadas, alegrias, crescimento e muito aprendizado com nossos professores, colegas e alunos nos estágios. A construção desse curta nos trouxe uma experiência riquíssima, pois, tivemos a oportunidade de compartilhar, relembrar, discutir e evidenciar umas com os outros pontos que vieram influenciar na constituição do nosso perfil docente.*

Para Duarte (2009), o contato dos estudantes com a linguagem cinematográfica permite, além do acesso à variedade de filmes, a possibilidade de instigar a produção de recursos audiovisuais. É preciso lembrar que, ao propor em suas aulas o trabalho com elementos cinematográficos, o docente tem a tarefa de mediar a interpretação e as discussões sobre o tema. Nesse sentido, a função do audiovisual em espaços formais ou informais de educação não se restringe ao seu uso como suporte ou simples meio na transmissão tradicional do saber, mas nos leva a reconhecer seu papel como fonte de pesquisa e auxílio didático (NAPOLITANO, 2011).

Outra atividade interdisciplinar realizada no Curso de Pedagogia nomeou-se *Pequeno príncipe e ações didático-pedagógicas* e foi desenvolvida no segundo semestre de 2015. Teve

como um dos principais objetivos instigar os acadêmicos para a leitura e o uso da linguagem literária como recurso didático-pedagógico, capaz de fazer a mediação na aquisição de novos conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem.

Na etapa da ESE, foi planejado, em reunião do curso, um encontro coletivo dos estudantes e professores para o lançamento da proposta interdisciplinar. Na sequência, os acadêmicos foram instigados a realizarem a leitura da obra O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry. Também os professores e acadêmicos planejaram assistir ao filme recém-lançado O Pequeno Príncipe (2015) em uma sala de cinema comercial da cidade. Na etapa da EMC, após a leitura do livro O Pequeno Príncipe e o filme inspirado no livro, houve discussões em sala de aula sobre a obra literária e o filme quanto à compreensão da mensagem transmitida e técnicas de produção da obra cinematográfica, como ilustração, desenho, roteiro, etc. Após esse momento de análise, as disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar procuraram alinhar seus objetivos e propostas didáticas com as reflexões, excertos da obra de Antoine de Saint-Exupéry e seus personagens, com o intuito de produzirem artigos que propusessem alternativas metodológicas de ensino e de aprendizagem pensadas para estudantes da educação básica.

A realização da atividade interdisciplinar mencionada coaduna com o entendimento de Coelho (2000), para quem a literatura infantil evoca a criticidade, a criatividade, a fruição e a autonomia do leitor, levando-o a desenvolver diferentes formas de comunicação e expressão que incluem a escrita e a oralidade. Também em contextos de ensino e de aprendizagem, oportuniza que o professor possa agregar saberes, a partir de propostas didáticas que correlacionam conhecimentos diversos.

Já na etapa da ESC, foram produzidas maquetes, simulações, esculturas, histórias infantis acompanhadas de propostas de ensino e de aprendizagem. Esses produtos educacionais foram apresentados em encontro coletivo no dia 25 de novembro de 2015,

na sala de conferência, no prédio 16, 10º andar do conjunto III, do Centro Universitário Franciscano. Como critérios de avaliação, além da apresentação das propostas, da criatividade, da adequação e correlações com as vivências de ensino e de aprendizagem, o comprometimento dos acadêmicos, nos diferentes momentos pedagógicos da atividade interdisciplinar, as reflexões alcançadas pela interlocução de saberes, a coerência técnica das propostas didáticas e a produção de artigos também foram considerados. Nessa direção, a Figura 6, exposta a seguir, representa uma proposta pedagógica da disciplina de Ensino de Ciências e foi inspirada na árvore baobá, presente no livro trabalhado. A partir dessa espécie, estudamos a origem e adaptação da árvore no território nacional bem como suas partes anatômicas e as possíveis cadeias alimentares das quais a planta faria parte.

Figura 6: Ação didático-pedagógica de sistematização dos conhecimentos

Fonte: Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (2015)

Ainda em relação à atividade interdisciplinar do Pequeno Príncipe, alguns estudantes do 7º semestre publicaram um livro de história infantil. O livro infantil foi escrito por três acadêmicos e pode ser encontrado de acordo com a seguinte referência: FREITAS, E; PIRES, P; SOARES, T; MULLER, J. *Não se dá o que não*

se tem. Editora UNIFRA, Santa Maria, RS, 2016. Essa obra de literatura infantil, além de ter sido lançada em eventos da Instituição, também foi lançada na Feira do Livro de Santa Maria, edição de 2016. A seguir, as Figuras 7 e 8 ilustram o livro publicado pelos acadêmicos:

Figura 7: Capa da história infantil **Figura 8:** Publicidade da feira do livro

Fonte: Curso de Pedagogia (2015) **Fonte:** Curso de Pedagogia (2016)

Dentre as atividades previstas pelo Curso no ano de 2015, também destacamos a participação de professores e alunos em eventos da área. Nessas ocasiões, foram divulgadas as pesquisas realizadas no curso, nas quais foi possível a apresentação e publicação de artigos. Assim, temos, como exemplo, o resumo do artigo de SCHERER, N. M. B.; CARDOZO, S. B. A.; BOER, N. Relações pedagógicas e ambientais na obra O Pequeno Príncipe de Saint- Exupéry. In: XVIII Jornada Nacional de Educação e VI Seminário Interdisciplinar PIBID, 2016, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais da Jornada Nacional de Educação*, 2016. v. 1. p. 1-12 (para maiores esclarecimentos sobre a publicação, ver os Anais da Jornada Nacional de Educação, 2016).

Por sua vez, a atividade interdisciplinar da *Fotopedagogia* encontra-se em vigência no presente semestre e foi destinada ao 1º, 3º, 5º e 7º semestres do Curso de Pedagogia. A referida

atividade aborda a temática: *Vivendo e aprendendo a ser professor* e seu *slogan* é *Docência: Fato e Foto*. Objetiva registrar e refletir acerca das vivências na construção da identidade docente dos futuros pedagogos em seus espaços de formação e atuação. Mais especificamente, a atividade busca incentivar o registro e a reflexão da trajetória formativa por meio da linguagem fotográfica, oportunizar o emprego das tecnologias digitais para o registro fotográfico das vivências acadêmicas, viabilizar a interpretação crítica e estética da realidade por meio de linguagens alternativas, qualificar os acadêmicos para uso do registro fotográfico como recurso didático na universidade e no ambiente escolar, sistematizar na forma de sinopse as impressões, sensações e sentimentos evocados pela imagem fotográfica. Em sua realização, a atividade procura incluir as interlocuções dos conhecimentos acadêmicos na interpretação do registro fotográfico e socializar as produções alcançadas no dia 13 de junho de 2017. Para concretizar os objetivos almejados, temos realizado momentos de debate e aprendizado sobre o uso de recursos tecnológicos na educação, para o qual autores como Viana de Sá e Rego têm contribuído. De acordo com os autores:

> O desenvolvimento dos recursos tecnológicos para produção, impressão e divulgação de imagens nos permite viver em uma sociedade que exalta uma cultura visual. No entanto, o consumo das imagens não pode ser visto como um processo ingênuo, pois, como acontece em outros tipos de linguagens (verbais, gestuais, sonoras) as representações imagéticas carregam sentidos relacionados aos seus contextos de produção e leitura: elas são produtos sociais. Tal fluxo imagético também segue em direção às escolas e às universidades, principalmente através de recursos didáticos como livros, softwares, vídeos, filmes e aulas em slides (VIANA DE SÁ; REGO, 2016, p. 4038).

Na etapa da ESE, no dia 4 de abril, aconteceu o lançamento da atividade para os estudantes e professores do curso de Pedagogia, com a intenção de apresentação e discussões acerca da

proposta interdisciplinar e a tomada de decisões referentes à agenda e modos de sistematizar os conhecimentos ao longo do semestre. Estabeleceram-se, para cada semestre, professores coordenadores das atividades. As datas e propostas da atividade interdisciplinar podem ser visualizadas no *banner* de divulgação, elaborado pelo Curso (Figura 8):

Figura 8: *Banner* de divulgação das atividades da proposta interdisciplinar *Fotopedagogia*

Fonte: curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (2017)

A etapa da EMC foi desenvolvida a partir de um *workshop* sobre a linguagem fotográfica. Assim, os acadêmicos receberam uma oficina que abordou a linguagem fotográfica junto ao curso de Jornalismo da Instituição. A atividade realizou-se em diferentes datas, sendo que, no dia 12 de abril, o *workshop* foi realizado com a turma do 1º semestre, no dia 19 de abril com o 3º semestre e, no dia 26 de abril, com o 5º e 7º semestres. Na ocasião, além das reflexões acerca de imagens e técnicas de fotografia bem como a capacitação para uso dos recursos das máquinas e aparelhos fotográficos, foi realizada uma atividade prática no pátio do Centro Universitário Franciscano em que os estudantes puderam experienciar os conhecimentos adquiridos. A partir daquele momento, os acadêmicos de todos os semestres estão sendo

orientados a postarem suas fotos em um grupo criado na rede social *Facebook* para a apreciação dos professores e colegas. As imagens que seguem, expostas na Figura 9, expõem uma coletânea de fotos postadas pelas alunas, no grupo do *Facebook,* chamado *Fotopedagogia*.

Figura 9: fotos produzidas por acadêmicos e publicadas no grupo *Fotopedagoia* no *Facebook*[6]

Fonte: grupo Fotopedagogia, *Facebook* (2017)

[6] Imagens disponíveis em: https://www.facebook.com/groups/1831578380424567/?ref=ts&fref=ts. Último acesso no dia 20 de abril de 2017.

Na etapa da ESC e atividade de culminância, ficou acordado entre os participantes que, no dia 13 de junho deste ano, acontecerá uma mostra de fotos no Hall do Salão Azul, conjunto I, do Centro Universitário Franciscano. Para a exposição, serão organizadas galerias de fotos distribuídas por semestre, sendo que cada estudante fará a seleção de apenas uma foto para a exposição. A imagem também deverá estar acompanhada de uma breve descrição e de uma análise do contexto e condições em que foi produzida. Como critérios de avaliação, serão considerados o conjunto da obra (foto e sinopse), a criatividade, a postagem e interações nas mídias de convivência do curso, a adequação e correlações com as vivências de ensino e de aprendizagem dos estudantes, o comprometimento nos diferentes momentos pedagógicos, as reflexões alcançadas pela interlocução de saberes e a coerência técnica do registro escrito e fotográfico.

Considerações finais

A formação continuada dentro dos espaços e tempos do Centro Universitário Franciscano, empreendido pelo Programa Saberes, tem fortalecido, nos docentes, a criação e gestão de propostas didáticas com maior segurança prática e epistemológica por meio do fortalecimento do trabalho coletivo e da potencialização das aptidões individuais. De certo modo, podemos perceber, ao longo do período de convivência junto ao curso de Pedagogia, uma identidade constituída em torno do fazer docente em um curso de formação, alinhada a uma cultura institucional. Nesses espaços, temos viabilizada a oportunidade de manifestação de diferentes habilidades e saberes que nem sempre são aqueles pautados nos programas das disciplinas, mas que são fruto da imersão na realidade em que vivemos. Essa liberdade e dinamicidade do currículo tem permitido a reflexão não só dos conhecimentos construídos a partir de um currículo formal e pré-

concebido, mas tem oportunizado o protagonismo docente por meio da reflexão e ação desde as experiências do presente.

Assim, percebemos que as atividades interdisciplinares permitem o devir da dinamicidade do currículo, uma vez que retroalimentam as vivências dos estudantes que, frequentemente, recorrem aos conhecimentos de outras áreas e componentes curriculares do curso. Esses saberes, que se agregam e se amalgamam acionando a busca de novas leituras e reflexões, pode levar ao desenvolvimento, nos estudantes, da autonomia para fazer novas aprendizagens.

Percebemos, portanto, que, entre as atividades interdisciplinares descritas neste artigo, o processo de construção dos conhecimentos e a manifestação dos talentos artísticos dos envolvidos destacam os professores e estudantes. Expressaram-se de modo concreto por meio da escultura, do cinema (com a construção de vídeos), da literatura, da elaboração de histórias infantis (texto e ilustração) e, na proposta em andamento, novamente a arte se faz presente por meio da expressão evidenciada na linguagem fotográfica. Desse modo, os estudantes puderam se envolver com a pesquisa, aspecto que influenciou positivamente a sua postura pessoal, coletiva e de formação como futuro docente, instigando a construção de novos saberes.

Compreendemos, então, que o Programa Saberes se constituiu em um tempo e espaço sistematizado para os docentes aprenderem, conviverem e planejarem, de forma cooperativa, reflexões e ações didáticas inovadoras no curso de Pedagogia. Essas vivências têm instigado e permeado as atividades interdisciplinares elaboradas no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. Com isso, foi possível aguçar, nos futuros pedagogos (as), a autoria, a autonomia, bem como habilidades pessoais e interpessoais.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP Resolução nº 1 de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: maio 2017.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUADROS, C. (org.). **50 anos dos cursos de formação de professores da Unifra.** Santa Maria: Unifra, 2005.

QUADROS, C. (org.). **Trabalho docente na educação superior:** proposições e perspectivas. Santa Maria: Unifra, 2003.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação,** v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NICOLETTI, E. R.; VESTENA, R. F.; SEPEL, L. M. N. Alfabetização científica na EJA: análise da implementação de uma ilha interdisciplinar de racionalidade. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia,** (SBENBio), v. 9, p. 2232-2246, 2016. Disponível em: http://www.sbenbio.org.br/blog/renbio-edicao-9/. Acesso em: maio de 2017.

MUENCHEN, C; E DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro Física. **Ciência e educação**. Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0617.pdf. Acesso em maio de 2017.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3. ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

TARDIF, L. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed . Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANA DE SÁ, F. B.; REGO, S. C. R. Fotografia e ensino de Biologia e Ciências: análise de trabalhos publicados no Encontro Nacional de Ensino de Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia,** (SBENBio), v. 9, p. 4038-4050, 2016. Disponível em: http://www.sbenbio.org.br/blog/renbio-edicao-9/. Acesso em: maio de 2017.

14

A formação docente para o ensino híbrido e a distância: um relato de experiência

Valeria Iensen Bortoluzzi [1]

Para começo de conversa...

Começo este texto informando que ele é um relato de experiências vividas como coordenadora do Setor Pedagógico da Educação a Distância (EAD) do Centro Universitário Franciscano. Meu objetivo, com este relato, é realizar uma breve descrição de como se dá a formação docente para atuação como professor conteudista na EAD e no ensino híbrido dentro do setor, destacando que esta formação se constitui de pelo menos três processos: desconstrução e reconstrução identitária; coaprendizagem e consciência metodológica. Antes, porém, descrevo o contexto de atuação dos professores no ensino superior, principalmente aqueles que não têm formação pedagógica e atuam predominantemente no ensino presencial.

Inicio meu relato com uma constatação bem simples: a maioria dos professores que hoje atuam no ensino superior e que

[1] Doutora em Letras – UFSM. Professora Adjunta do Curso de Letras e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano; Santa Maria – Brasil. E-mail: valeria.bortoluzzi@gmail.com

estão formados há pelo menos dez anos não tiveram acesso a uma formação inicial com uso de tecnologias digitais e/ou metodologias centradas no protagonismo dos estudantes. Também, com exceção daqueles que estão lotados em cursos de licenciatura, os demais muito raramente possuem formação pedagógica de qualquer natureza, mesmo que tenham titulação de mestres ou doutores.

Durante muito tempo, a contratação de professores na educação superior baseava-se na experiência profissional e conhecimento aprofundado na disciplina para o qual havia a contratação (BARROS e DIAS, 2016). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que "[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996, p. 22). Ainda assim, os cursos de pós-graduação stricto sensu sequentes aos cursos de graduação que habilitam bacharéis não têm enfoque pedagógico, estão preocupados em aprofundar conteúdos e especializar os profissionais da área.

Apesar da falta de formação pedagógica adequada para atuação na docência, as demandas da educação superior vinham sendo relativamente bem-supridas, pois as informações acessíveis pelos estudantes ainda cabiam nos livros impressos e o conhecimento produzido com as pesquisas acadêmicas demorava algum tempo para ser socializado na academia. No entanto, a velocidade com que a informação passou a fazer parte da vida das pessoas com o advento das tecnologias de informação e comunicação, na última década, e o surgimento de uma série de dispositivos facilitadores do acesso, tudo isso tornou sem sentido um modelo pedagógico que exige do estudante permanecer quatro horas (ou mais) sentado em uma sala de aula ouvindo o professor falar, ou realizando exercícios mecânicos de checagem dos conhecimentos adquiridos em manuais de leitura obrigatória.

Nesse cenário, proliferaram-se propostas de cursos na modalidade a distância e as discussões sobre o uso das tecnologias

de informação e comunicação (TIC) na educação tornaram-se mais volumosas, sempre com destaque para a formação docente. No Centro Universitário Franciscano não foi diferente.

No início dos anos 2000, a IES credenciou-se junto ao MEC como fábrica de objetos de aprendizagem[2] para a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED). Para a construção desses objetos, foi constituída uma equipe composta de professores e estudantes de várias áreas do conhecimento, que estudaram, planejaram, desenvolveram e publicaram no repositório do MEC vários objetos de aprendizagem digitais. Quase ao mesmo tempo, a instituição adotou a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem e empreendeu esforços para capacitar os professores a utilizá-la como apoio às aulas presenciais.

A produção para o RIVED e a capacitação para o uso do Moodle seguem, até a década de 2010, com foco apenas na adaptação dos professores às tecnologias digitais às quais eles estavam tendo acesso. Nada mais natural, já que para utilizarmos uma tecnologia precisamos primeiro conhecê-la. Não havia então, naquela época, preocupação com capacitações que discutissem especificamente metodologias de ensino adequadas para o ensino com tecnologias.

Em 2010, com o fim dos subsídios governamentais para a produção de objetos de aprendizagem pelo RIVED e com uma maior quantidade de professores utilizando TIC em suas aulas presenciais, a Pró-reitoria de Graduação decidiu reunir os professores com experiência no RIVED e alguns professores que mais utilizavam recursos digitais em suas aulas (ambientes de redes sociais, editores colaborativos, objetos de aprendizagem, metodologias com base em TIC) para que formassem uma equipe multidisciplinar e concebessem uma metodologia de produção de materiais didáticos digitais a serem publicados em um repositório

[2] Objetos de aprendizagem, segundo Mendes, Souza e Caregnato (2005), são recursos didáticos reutilizáveis, adaptáveis, granulares, acessíveis, duráveis e interoperáveis.

próprio da instituição. Nascia o portal de conteúdos digitais MAIS Unifra (maisunifra.com.br).

A equipe inicial era formada por oito professores com formação pedagógica (das áreas da física, da matemática e das letras), quatro professores bacharéis (das áreas de comunicação e informática) e dois técnicos de nível superior com bolsa CNPq. Ao longo do ano de 2010 essa equipe estudou, formulou, reformulou desenvolveu e implementou uma proposta que, em 2013, viria servir de base para a construção do primeiro curso na modalidade a distância da instituição. A proposta que ainda hoje sustenta o MAIS Unifra é a da construção de conteúdos didáticos digitais multiníveis (passíveis de serem utilizados no todo, ou em parte, na educação básica e no ensino superior), compostos de várias partes inter-relacionadas, mas independentes (cada aba apresenta uma parte do conteúdo que pode ser trabalhada separadamente das outras), recheados de hiperlinks e objetos de aprendizagem, que expandem o conteúdo e o interligam a outros conteúdos (ver Figura 1).

Figura 1 – Capa de conteúdo didático digital do MAIS Unifra

Por um período de 18 meses nos dedicamos a aperfeiçoar o método de construção de conteúdos, mantendo capacitações internas gerais, tanto tecnológicas quanto pedagógicas. A grande

equipe dividiu-se em duas equipes especializadas (a pedagógica e a técnica) e ambas sofreram ajustes no quadro funcional, já que nem todos os professores participantes sentiam-se preparados para o empreendimento. Concluída a reestruturação, a equipe pedagógica transformou-se em multiplicadora da proposta, recebendo professores de outros cursos para produção de conteúdos didáticos digitais. Mas essa é outra história.

Vamos falar sobre formação docente para o ensino híbrido e a distância?

A chegada de novos professores para produção de conteúdos digitais no MAIS Unifra fez-nos repensar nossos papéis enquanto professores conteudistas e nos desafiou a incorporarmos uma nova função: a de orientação pedagógica. Afinal, não estávamos mais apenas preenchendo roteiros criados por nós e aos quais já estávamos acostumados. Estávamos conversando com professores que nunca imaginaram construir um conteúdo digital e ajudando-os a desconstruir crenças sobre o quê e como ensinar por meio de objetos de aprendizagem.

O primeiro impacto sofrido pelos professores que chegavam pela primeira vez ao setor pedagógico (onde todo o trabalho sempre começa) era o de perceberem-se como professores conteudistas. O que significa isso? Em primeiro lugar, há a necessidade de uma desconstrução identitária do professor que se construiu, ao longo da história, como um transmissor de conhecimentos de outrem, um adaptador de materiais diversos aos diferentes contextos de ensino (inclusive, a EAD), um reprodutor de técnicas aprendidas em cursos variados.

Preciso, nesse ponto do relato, explicar como percebo esta construção identitária do professor. Essa identidade é uma construção social que se dá desde a época que esse professor era um estudante. É um processo de identificação, de construção da autoconsciência sobre ser professor. Para Fairclough (2003, p.

160), "a autoconsciência é uma pré-condição para o processo social de identificação, a construção das identidades sociais [como a de ser professor], incluindo a identificação social no discurso, em textos"[3]. Com formação pedagógica precária, ou inexistente, o professor ancora sua identidade profissional, consequentemente sua prática docente, nos professores que passaram em sua vida, fizeram parte de sua formação escolar e acadêmica, utilizando-os como 'modelos', de maneira consciente ou inconsciente.

Constituir-se como autor requer desprender-se das folhas amareladas pelo tempo e buscar novos conhecimentos e novas conexões desses conhecimentos com os fundamentos a serem trabalhados no material autoral. Essa é uma habilidade nem sempre desenvolvida em professores de ensino superior, embora devesse ser um requisito para sua atuação nesse nível de ensino. Quando um bacharel, sem nenhuma formação pedagógica prévia, é contratado para atuar no ensino superior, ele toma como meta formar profissionais tão capazes quanto ele, ou seja, com conhecimentos técnicos adequados para o mercado de trabalho. Ainda há entre os bacharéis a percepção inconsciente de que "quem sabe fazer sabe ensinar" (BARROS e DIAS, 2016, p. 45), agora reforçada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB de 1996 no que diz respeito ao Ensino Médio, e prevê a contratação de profissionais com notório saber em substituição a professores licenciados (com formação pedagógica, portanto) em seu artigo 61, inciso IV.

No entanto, qualquer atividade docente exige do profissional docente conhecimentos pedagógicos capazes de fazê-lo enxergar a situação de sala de aula (seja ela presencial ou virtual) como complexa e desafiadora. Quando recebíamos um professor conteudista para conversarmos sobre o planejamento de um conteúdo fazíamos uma série de perguntas sobre o conteúdo em si

[3] Minha tradução. No original: "Self-consciousness is a precondition for social processes of identification, the construction of social identities, including social identification in discourse, in texts."

e o público-alvo. Algumas perguntas parecem que obviamente deveriam fazer parte do planejamento do professor, mas alguns se davam conta de que não paravam para pensar sobre o assunto quando planejavam suas aulas.

O nosso foco era discutir com o professor conteudista o como ensinar o tema. Só que para chegarmos ao como, precisávamos ter respondidas as seguintes perguntas: o quê?; por quê?; para quem?; com qual objetivo?. Com as respostas dadas, os professores passavam a falar sobre como eles pensavam em organizar os conteúdos. A maior parte das vezes, as propostas que tínhamos era a de textos verbais muito longos, cortados em algumas partes por imagens explicativas, apresentações de slides ou links para outros textos verbais. Eles nos diziam: "é assim que eu faço quando dou aula. Eu explico o conteúdo e depois passo os exercícios e realizo as atividades avaliativas".

Nesse ponto começávamos nosso trabalho de desconstrução desse ser professor transmissor e reprodutor de conhecimentos para a reconstrução de um professor que se identifica mais com o papel de mediador do conhecimento. Moran (2015, p. 45) identifica o papel do professor que passa a atuar no ensino híbrido e na EAD como

> o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno.

Independentemente de o termo ser mediador, curador ou orientador, o certo é que esse papel ocupado pelo professor é o de alguém que não é mais o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e que compartilha a responsabilidade pela construção o conhecimento com os estudantes. Ele não controla mais o espaço escolar e de aprendizagem (seja ele presencial ou

virtual) e isso precisa estar refletido nos conteúdos e materiais produzidos. A elaboração de conteúdos não lineares é um exemplo da inexistência do controle do professor sobre o percurso de aprendizagem do estudante. Esse é o princípio utilizado nos conteúdos do MAIS Unifra. Embora o professor forneça a informação e os recursos de complementação e checagem da aprendizagem, quem decide o que e quando acessar é o estudante. Também o professor pode se libertar da linearidade quando utiliza o material produzido na sala de aula presencial, pois pode utilizar apenas as partes do material que mais se adequam a sua aula naquele momento.

Nas modalidades de ensino híbrido e a distância, a delegação de controle aos estudantes se dá pelo uso de metodologias ativas, como a proposição de projetos a serem desenvolvidos com o suporte dos materiais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou por meio das pesquisas realizadas pelo estudante na *web*, com ou sem a curadoria do professor. Outro método bastante utilizado é o estudo de *cases*, reais ou ficcionais, que servem de estímulo para o estudante buscar os conhecimentos necessários para a resolução dos problemas apresentados no *case*. Em todas essas situações o professor desempenha o papel de 'ator coadjuvante', aquele que ajuda o protagonista a desenvolver (-se) (n)o enredo da aprendizagem (para fazer uma analogia com o gênero novela). Na figura 2, um exemplo de sequência didática para curso a distância.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Conteúdo: **1. Introdução ao Ensino de Humanidades** a. O que são as humanidades? b. Humanidades e ensino c. Criticidade e cidadania **Fontes de referência:** NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.	❖ **Atividades a distância** Observação Inicial: **Introdução ao módulo:** Antes de qualquer atividade, assista ao vídeo de "Apresentação dos professores do Módulo Introdutório". **Tópico 1:** **1. CONFIRA A CENA 1 NA HQ.** 2. Imagine que você é colega do professor Francisco e realize a atividade de *tempestade de ideias*: - "Quando você pensa na palavra "Humanidades", o que lhe vem à mente?" * A sua participação pode acontecer do modo que preferir: vídeo, texto, mapa conceitual, esquema. - Entregar no link: **Tarefa**: "Tempestade de Ideias" 3. Após isso, assista ao vídeo disponível no link "*Das humanidades clássicas às ciências humanas*". 4. Leia o texto: "Entrevista com o Professor Renato Janine Ribeiro"

Figura 2 – Exemplo de sequência didática de módulo curso na modalidade EAD – estudo de *cases*

Mas esse processo de (re)configuração identitária do professor conteudista é também uma instância de coaprendizagem entre orientador pedagógico e professor conteudista. Cada novo professor que se apresenta como conteudista traz consigo uma bagagem de conhecimento e (in)formação que nos obriga a (re)pensarmos as crenças que possuímos sobre como atuarmos no ensino híbrido e na EAD. Ensinar matemática é diferente de ensinar português, que é diferente de ensinar química ou geografia, por exemplo. Agora, imagine juntar um professor de matemática com um de português e um de geografia para montarem um módulo interdisciplinar de aprendizagem e esses professores serem orientados por um professor de física. Com certeza, todos aprendem no processo, todos se reconfiguram nos papéis que assumem. Na figura 3 temos o exemplo de uma interação do orientador pedagógico com os professores conteudistas de áreas diferentes, reunidos para construir um módulo interdisciplinar.

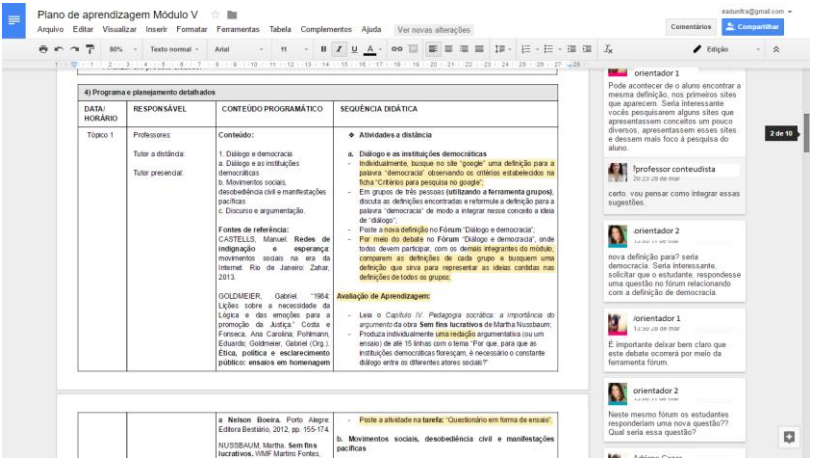


Figura 3 – Exemplo de interação entre professor conteudista e orientador pedagógico

A figura 3 mostra os orientadores pedagógicos fornecendo e solicitando aos professores conteudistas informações referentes ao planejamento da sequência didática do módulo. É possível observar que os orientadores, embora tenham conhecimentos sobre metodologias adequadas às modalidades de ensino híbrido e a distância, eles nunca impõem suas ideias e proposições, por duas razões. A primeira diz respeita ao conforto que o professor deve sentir ao utilizar determinada metodologia. O professor precisa acreditar naquilo que está propondo, já que o material está sendo produzido por ele. Conhecer novas metodologias, apropriar-se delas e familiarizar-se com elas torna-se um processo por vezes longo, e é preciso respeitar o ritmo de cada professor nesse processo. A segunda razão tem a ver com a aplicabilidade das ideias em si. Nem sempre os orientadores têm certeza de que a sua sugestão pode ser realmente aplicada àquela situação de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o professor conteudista precisa se posicionar sobre o assunto.

Quando o professor conteudista nos mostra que as ideias que propusemos não são adequadas para o tratamento de determinado tema do módulo didático, e sua única forma de trabalho é uma transposição da sala de aula presencial (leitura de textos teóricos, com aula expositiva e resolução de exercícios de checagem do conhecimento), como orientadores pedagógicos somos desafiados a encontrar outra solução. Foi isso que aconteceu, por exemplo, na elaboração do curso de especialização em Ensino de Humanidades. Os módulos são formados por temas de diversos campos do conhecimento e organizados de forma interdisciplinar. Se a perspectiva é essa, esperamos que os professores pensem juntos como desenvolver os temas e que haja uma uniformidade na forma como eles são tratados. Mas não estava acontecendo isso, cada professor conteudista tratava do 'seu' tema a sua maneira. Pensamos que o Projeto de Elaboração de Produto Educacional poderia ser o elo integrador dos módulos, mas isso não ajudou. Então os orientadores pedagógicos sugeriram a criação de um *case* ficcional que funcionasse como um gatilho para o estudo dos temas. Surgiu, então, o Professor Francisco, que enfrenta conflitos na escola onde trabalha e resolve cursar a especialização em Ensino de Humanidades para resolver os conflitos. O *case* é uma HQ que está em fase de roteirização pelos professores conteudistas (ver figura 4).

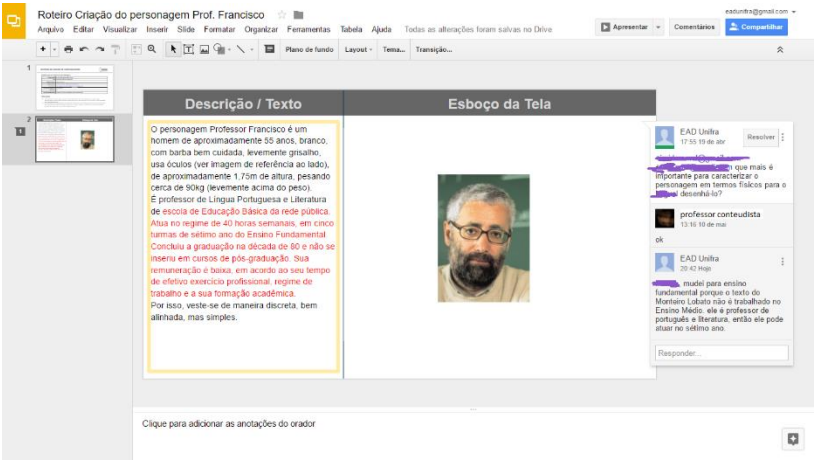


Figura 4 – Roteiro que apresenta o professor Francisco, personagem do *case* que perpassa o curso de Especialização em Ensino de Humanidades.

Todo o planejamento pedagógico realizado pelo professor conteudista promove uma grande conscientização metodológica nesse professor. Isso se dá porque o professor conteudista do ensino híbrido e/ou a distância precisa planejar e produzir todo o material de suas aulas com antecedência mínima de um semestre antes da oferta. Enquanto vai construindo o planejamento, o professor precisa pensar no antes, no durante e no depois de cada aula. Precisa pensar que ele não estará sempre presente (no caso do ensino híbrido) para resolver os problemas do estudante quando este se deparar com um desafio mais difícil. Então, é preciso que o professor organize seu planejamento utilizando metodologias que permitam ao estudante desenvolver autonomia.

Atualmente, as metodologias mais adequadas para as situações de ensino e aprendizagem nas modalidades híbrida e a distância são as ativas. Moran (2015) nos mostra que há dois caminhos para a adoção de metodologias ativas: um que ele chama de mais 'suave', com a manutenção do "modelo curricular predominante – disciplinar – mas [os professores] priorizam o envolvimento maior do aluno" (MORAN, 2015, p. 17). Outro que

ele caracteriza como mais inovador, disruptivo, dependente da visão institucional, pois há necessidade de redesenhar os currículos, os projetos, "os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores" (idem, ibidem).

No MAIS Unifra e na educação a distância do Centro Universitário Franciscano (que também envolve o ensino híbrido), a nossa opção, até o presente momento, foi a do caminho mais suave, até em razão de os professores (conteudistas e orientadores pedagógicos) envolvidos não conhecerem metodologias ativas tão profundamente a ponto de proporem tamanha revolução no sistema institucional. No entanto, o caminho adotado já representa uma (r)evolução nas práticas pedagógicas dos professores conteudistas.

Uma das metodologias que adotamos nos cursos e materiais que produzimos é a aprendizagem baseada em problemas (ou *Problem Based Learning* – PBL) (SIMON, FRANCO, 2015). Ela é bastante adequada porque oferece o desafio e faz com que o estudante parta do desafio para construir seu conhecimento. Além de desenvolver a autonomia do estudante, essa metodologia vai ao encontro de uma das maiores ambições das pedagogias modernas: a personalização da aprendizagem. Se não é possível ao sistema oferecer uma escola/instituição de ensino que permita a personalização da aprendizagem (ou seja, "as atividades a serem desenvolvidas devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução – ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz" (SCHNEIDER, 2015)), então que ofereçamos ao menos uma metodologia de ensino que o faça. A aprendizagem baseada em problemas também ajuda o professor conteudista na elaboração do planejamento antecipado de suas aulas. Ao programar as sequências didáticas de sua disciplina a partir de um ou vários problemas que o estudante deverá resolver,

o professor 'roteiriza' sua aula, mas não a engessa de modo que o estudante tenha apenas um caminho a seguir.

Outra metodologia ativa bastante utilizada em nosso trabalho é o estudo de caso (MORAN, 2015b). Os casos podem ser reais ou ficcionais e geralmente são apresentados em forma de objetos de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem adotadas nesta metodologia são as mesmas da aprendizagem baseada em problemas, a diferença é que a segunda pode ser uma estratégia da primeira, já que um caso se constitui em um 'cenário' mais complexo, que possui muitas faces a serem observadas, por isso muitos problemas a serem resolvidos. Nesse caso, costumamos ter um caso permeando todo o curso e/ou disciplina, como um elemento integrador. Ao planejar suas sequências didáticas, o professor conteudista deve sempre lembrar do caso que foi apresentado na primeira sequência (geralmente sugerimos que seja assim) e como ele precisa ser retomado nas demais sequências, por meio de atividades (ver figura 2).

A literatura sobre metodologias ativas ainda apresenta outros métodos, que nós utilizamos com menor frequência, normalmente funcionado como estratégias das metodologias citadas anteriormente. São elas: a instrução por pares (*Peer Instruction*), a aprendizagem baseada nos grupos (*Team-based Learning*) (MORAN, 2015b) e a aprendizagem baseada em projetos (*Project Work*). Quando o professor conteudista planeja sua sequência didática prevendo que o estudante resolva um problema ou estude um caso, ele precisa ter em mente que as soluções nunca podem ser encontradas solitariamente, senão o aluno estará apenas reproduzindo as informações que vai recebendo. Por isso o professor normalmente organiza fóruns de discussão sobre os temas abordados, fazendo com que os estudantes discutam e reflitam sobre o que estão aprendendo e troquem experiências. Também são propostos projetos de intervenção/aplicação, principalmente nos cursos de Especialização, que se constroem ao

longo do curso, como uma forma de aplicação passo a passo dos conhecimentos construídos.

Encerrando o assunto...

Ao iniciar este relato de experiência, me propus a contar um pouco sobre como nós, orientadores pedagógicos da educação a distância do Centro Universitário Franciscanos estamos enfrentando o desafio de formarmos professores para a produção de cursos, conteúdos e materiais didáticos para o portal de conteúdos didáticos digitais MAIS Unifra, para o ensino híbrido e para a EAD. Nesta exposição, procurei demonstrar que a formação docente para atuação como professor conteudista é constituída de, pelo menos, três processos. O primeiro processo envolve a desconstrução e reconstrução identitária dos envolvidos, já que todos precisam assumir novos papéis em diferentes contextos.

O segundo processo é o de coaprendizagem, uma vez que, no ato de capacitar os docentes para sua atuação como professores conteudistas, o orientador pedagógico se envolve com conhecimentos diferentes dos da sua área de origem. Para além da capacitação pedagógica, não é possível ignorar a formação específica de cada professor conteudista e como isso afeta a construção de cursos/conteúdos/materiais para ensino híbrido ou a distância. E isso nos leva ao terceiro processo, o de consciência metodológica, quando todos os envolvidos acabam por definir as metodologias que são mais adequadas para o curso/conteúdo/material a ser construído, sempre lembrando que o protagonista da situação ensino-aprendizagem deverá ser o estudante.

A experiência vivenciada até aqui me permite afirmar que, de 2010 até hoje, a orientação pedagógica tem se firmado como instância de formação docente no contexto da EAD do Centro Universitário Franciscano. As capacitações ofertadas são extremamente importantes para o desenvolvimento das técnicas e

habilidades docentes com as ferramentas tecnológicas que utilizamos na EAD. No entanto, os três processos que apontei aqui são longitudinais. Até que o professor conteudista passe da etapa de ouvir sobre as metodologias para a etapa de adotá-las conscientemente transcorreram meses, no mínimo três, com acompanhamento semanal do orientador pedagógico.

O professor conteudista precisa do orientador pedagógico como mediador de seu processo de aprendizagem, assim como ele o fará com os estudantes de seu curso. Este acompanhamento que o orientador dá ao professor conteudista é fundamental para ajudá-lo a construir seus conhecimentos sobre esse novo lugar que está ocupando e tudo que ele representa em termos pedagógicos. Portanto, é fundamental que o setor pedagógico fortaleça seus processos para que possa permanecer como instância de formação continuada de professores de nível superior, que atuem no ensino híbrido e na EAD com metodologias ativas e transformadoras.

Referências

BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro e DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, Natal, RN: UFRN, jan./abr. 2016, p. 42-74.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/ legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

MENDES, R.M.; SOUZA, V.I.; CAREGNATO, S.E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. 2005. Disponível em: < http://dici.ibict.br/ archive/00000578/ > e < http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/rozimaramendes. html>.

MORÁN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015a. E-book.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de, MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas** - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015b.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book.

SIMON, Fabiano Colla, FRANCO, Laura Ferreira de Rezende. Estudo das metodologias ativas no ensino superior: revisão sistemática. **Revista Boletim Técnico Senac**, v. 41, n. 1, Rio de Janeiro: SENAC. jan./abr. 2015.p. 24-35.

15

As metodologias ativas na formação inicial de professores: relato sobre a construção de um caderno de apontamentos[1]

Liane Batistela Kist [2]

Considerações Iniciais

A formação inicial de professores em cursos superiores de licenciatura reveste-se de um caráter pelo menos binário: se por um lado os cursos precisam construir com seus alunos, professores em formação inicial, conhecimentos relativos à área em questão, por outro precisam ensinar seus alunos a ensinar esses conhecimentos a outros a alunos, em especial, a alunos da educação básica. Trata-se da propalada articulação entre teoria e prática ou, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, da garantia, ao longo do processo, da "efetiva e concomitante relação entre teoria e prática,

[1]Artigo decorrente de atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Literatura Sul-rio-grandense do Curso de Letras/Português, organizadas a partir de discussões teórico-metodológicas promovidas no escopo do Programa Saberes, edição 2016/2, ofertado pelo Centro Universitário Franciscano e também fruto de algumas discussões teóricas apresentadas na tese "O Desenvolvimento Profissional Corresponsável na Formação de Professores de Língua Materna à Luz da Teoria Holística da Atividade" defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

[2] Doutora em Letras – UFSM. Professora do Curso de Letras - Centro Universitário Franciscano - lianekist@yahoo.com.br

ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência" (BRASIL, 2015, p.12).

Essa demanda, entre outros aspectos, exige uma série de escolhas que perpassam a definição de conteúdos de ensino, concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação bem como de estratégias metodológicas que possam permitir a formação de pessoas capazes de ensinar e formar outras pessoas. Delors (1998) já destaca essa dupla demanda e junto a ela acrescenta ainda a necessidade de se aprender a viver com os outros e de saber integrar todos esses conhecimentos.

Nas palavras do autor, dadas as transformações trazidas pelo século XXI, especialmente na área da comunicação, à educação cabe uma dura obrigação voltada não só para a transmissão cada vez maior de saberes e saber-fazer evolutivos e para o desenvolvimento de referências capazes de impedir as pessoas de ficarem submergidas nas ondas da informação como também para o fornecimento de mapas e bússolas passíveis de navegação num mundo complexo e constantemente agitado.

No século XXI, acrescenta Delors (1998, p. 89-90), o acúmulo de informações deve ser substituído pelo aproveitamento de ocasiões, cabendo à educação uma organização em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: 1) Aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão); 2) Aprender a fazer (agir sobre o meio envolvente); 3) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas); e 4) Aprender a ser (integrar os três conhecimentos antecedentes), conforme mostra a figura a seguir (Figura 1).

Figura 1: Pilares do Conhecimento

De modo geral, "aprender a conhecer", nas palavras do autor, supõe compreender o mundo que nos rodeia, já que a compreensão do nosso ambiente, sob seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir; supõe contato com a cultura geral vasta, uma vez que fechado em sua própria ciência o especialista corre o risco de desinteressar-se pelo que fazem os outros. Ou seja, supõe exercício da atenção, exercício da memória e exercício do pensamento (DELORS, 1998, p. 91-92).

Já "aprender a fazer" mantém relação com a questão da formação profissional, isto é, com a utilização dos conhecimentos e com a adaptação da educação ao trabalho futuro, o que para o autor requer que se observe a organização da sociedade no que diz respeito ao trabalho e às necessidades educacionais em cada modelo econômico vigente.

A esse respeito o autor explica que em economias de base industrial o domínio cognitivo e informativo dos sistemas de produção tornou obsoleta a noção de qualificação profissional. "As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de

estudo e de organização (...)", exigindo dessas sociedades que a educação esteja voltada a qualidades como capacidade de comunicar-se, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos (DELORS, 1998, p. 92-93).

Em economias cuja base é a prestação de serviços, isto é, que não são nem industriais nem agrícolas, mas prestadoras de serviços financeiros, contabilísticos ou de gestão, serviços sociais, ensino, saúde, etc., muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Nesses casos,

> as atividades de informação e comunicação são primordiais; dá-se prioridade à coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto. Neste tipo de serviço, a qualidade da relação entre prestador e usuário depende, também muito, deste último. Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido (DELORS, 1998, p. 95).

Já em economias informais, em desenvolvimento, em que a atividade assalariada não é dominante ou que, não existe, na maioria dos casos, referencial de emprego, "a aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento", isto é, necessita-se mais de uma qualificação social do que profissional, da aquisição de cultura científica que dê acesso à tecnologia moderna (DELORS, 1998, p. 96).

Em "aprender a viver juntos, viver com os outros", o autor vê um dos maiores desafios da educação e, para enfrentá-lo, acredita ser necessário utilizar-se de duas vias complementares: 1) descoberta progressiva do outro: a escola deve estimular a descoberta de si mesmo para que seja possível colocar-se no lugar do outro (geografia humana, história das religiões, dos costumes, etc.); 2) participação em projetos coletivos: quando se trabalha em conjunto, conflitos interindividuais tendem a reduzir-se. Assim, a

escola deve estimular a prática de esportes, a participação em projetos de cooperação, etc.

Por fim, "aprender a ser", ou seja, contribuir para o desenvolvimento total da pessoa em termos de espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

> Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1998, p. 99).

Além de preparar as crianças para uma dada sociedade, a questão, então, é, de acordo com Delors (1998, p.100), proporcionar forças e referências intelectuais que permitam compreender o mundo e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Antes de mais nada, a educação parece ter como papel primordial "conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos, e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino".

Acrescenta ainda Delors, que iniciando com o nascimento e prologando-se ao alongo da vida, o desenvolvimento humano deve pautar-se num "processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro":

> O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos (DELORS, 1998, p. 101).

Com o mesmo intuito de que a educação deve, num primeiro plano, desenvolver o ser humano em sua individualidade e também em sua completude, como ser social, político e histórico,

Freire (1996) também alerta sobre a necessidade do desenvolvimento e valorização da autonomia e da formação de cidadãos que possam atuar como leitores críticos de uma realidade que também é social, política e histórica.

Em suas palavras o autor atenta para o perigo da educação bancária que visa puramente treinar os educandos para o desempenho de suas destrezas e põe em cheque a ideia de que o saber é algo acabado. Ao questionar as experiências educativas que transformam em puro treinamento técnico o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo que é o seu caráter formador, Freire (1996) mostra que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, aceitação do novo, ou seja, ensinar é um processo rigoroso que se encontra num constante estado de permuta, de interação e descoberta. Ou seja,

> (...) é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador "bancário" ou um educador "problematizador" (FREIRE, 1996, p. 25).

A educação, para Freire (1981, p. 82-83), precisa ser problematizadora o que se faz num contínuo esforço através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. É pela educação problematizadora que o homem se funda na criatividade e é estimulado à reflexão e ação verdadeiras sobre a realidade, respondendo à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Nessa esteira, o autor retoma a postura vigilante contra qualquer forma de desumanização, de exploração da força de trabalho do ser humano, de testemunho mentiroso de

determinados discursos políticos ao lado da necessidade de uma formação docente alicerçada na reflexão sobre a prática-progressiva e na docência aliada à discência na medida em que a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode esvaziar-se e a prática tornar-se apenas militância.

Ensinar significa, sobretudo, criar possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento. Nesse sentido, a educação bancária, associada a práticas tecnicistas que valorizam o acúmulo de conhecimentos, a forma e a mensuração de resultados, precisa dar lugar ao respeito pela autonomia do ser do educando (FREIRE, 1996).

É nessa direção da autonomia que se inserem as metodologias ativas como caminhos possíveis para o desenvolvimento de práticas de ensino críticas, reflexivas, mais éticas e menos tecnicistas, mais transformadoras e menos passivas.

As metodologias ativas no contexto educacional

Embora não se configurem como novas perspectivas de ensino e de aprendizagem, uma vez que Dewey, nos preceitos da Escola Nova, já priorizava, entre outros aspectos, a ideia do aluno como protagonista em um espaço educativo em que se deve aprender por meio da ação (aprender fazendo), pode-se dizer que a área da saúde, como aponta Morán (2015, p. 20), foi a pioneira, nos anos sessenta, no Canadá, a introduzir técnicas de ensino e de aprendizagem, no ensino superior, baseadas na solução de problemas no âmbito do que se consolidou denominar de metodologias ativas. Para Morán (2015, p. 17), elas são métodos que alcançam o objetivo da grande maioria dos professores quanto à formação de alunos proativos, são procedimentos que permitem o envolvimento dos alunos em atividades complexas, nas quais "tenham que tomar decisões e avaliar resultados, com apoio em material relevante"; são situações educacionais por meio das quais

os alunos podem ser criativos, podem "experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa".

De acordo com Berbel (2011, p. 29), pode-se entender que as metodologias ativas constituem-se em possibilidades de se desenvolver o processo de aprender, "utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos". Num processo em que se desloca a figura do professor como transmissor do conhecimento e do aluno como sujeito passivo para um cenário em que ambos trabalham de forma colaborativa na construção do conhecimento, as metodologias ativas introduzem desafios educacionais nos processos formativos nas mais variadas áreas do conhecimento. A esse respeito, acrescentam-se que,

> Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo (BASTOS, 2006, p. 45).

Ainda conforme o autor (BASTOS, 2006), os procedimentos oriundos de metodologias de caráter ativo podem ser considerados também um processo, no qual se estimula a autoaprendizagem e se promove a educação continuada na medida em que se desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, se oferecem meios para que ele possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e de apresentação de soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

Nessa mesma direção, Berbel (2011, p. 29-30) considera que as metodologias ativas, apoiadas em uma postura pedagógica contrária à posição de controle, promovem o comprometimento do

aluno e a independência na tomada de decisões de forma consciente:

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29).

Ou seja, pode-se dizer, de modo geral e com base em Bastos (2006), Berbel (2011) e Morán (2015) que as metodologias ativas reúnem um conjunto de características necessárias ao professor formador, um perfil de aluno em consonância com as atuais demandas da sociedade e uma série de procedimentos didáticos organizados em torno de práticas educativas voltadas para a investigação e para a ação, conforme explicita a figura abaixo (Figura 2).

Figura 2: Metodologias Ativas

No que diz respeito, em especial, às possibilidades de trabalho didático baseado em metodologias ativas, pode-se dizer, em acordo com Berbel (2011), que as alternativas são múltiplas. Partindo-se de um conjunto bastante amplo, elas podem variar em relação ao modelo de atuação do aluno, podendo ser individual ou

coletivo; também em relação à amplitude do trabalho, podendo partir de um estudo de caso ou da solução de um problema até atividades mais amplas de pesquisa e elaboração e desenvolvimento de projetos.

Nessa direção, a autora (BERBEL, 2011) discute pelo menos cinco possibilidades elencadas na figura abaixo (Fugira 3).

Figura 3: Exemplos de Metodologias Ativas

Apoiada em estudos de Abreu e Masetto (1985), Berbel (2011) aponta o "estudo de caso" como uma oportunidade por meio da qual os alunos podem ter contato com situações que podem ser encontradas na profissão, habituando-os a analisá-las sem seus diferentes ângulos antes da tomada de decisão.

O "processo do incidente" pode ser considerado uma variação do estudo de caso. Com base em Gil (1990), Berbel (2011) explica que o "processo do incidente" diz respeito à apresentação de uma ocorrência ou um incidente de forma resumida, sem maiores detalhes. Na sequência a turma é dividida em grupos, os quais devem estudar o incidente e buscar soluções/explicações que, posteriormente, devem ser compartilhadas com a turma toda.

Sobre o "método de projetos", Berbel (2011), escudada por Bordenave e Pereira (1982), considera uma estratégia capaz de aproximar o aluno o mais possível da realidade da vida, distanciando-se da artificialidade muitas vezes identificada nos processos educativos. Por meio de projetos os alunos buscam informações, conversam e convertem o trabalho desenvolvido em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida.

Associada à Iniciação Científica (IC) ou a Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a "pesquisa científica", para Berbel (2011), também se constitui em uma importante estratégia relacionada ao uso de metodologias ativas. Para a autora, trata-se de um mecanismo que permite aos alunos ascenderem do senso comum ao conhecimento elaborado, utilizando-se de habilidades intelectuais de diferentes níveis de complexidade, as quais vão desde a situação inicial de observação até níveis elevados de análise e construção de novos conhecimentos.

Por fim, a "aprendizagem baseada em problemas", para Berbel (2011) com base em Sakai e Lima (1996), diz respeito a uma alternativa diferenciada das demais na medida em que se constitui como o eixo principal do aprendizado técnico-científico em uma aprendizagem curricular. Por essa natureza desenvolve-se por meio da resolução de problemas propostos com o intuito de que os alunos estudem e aprendam determinados conteúdos numa perspectiva formativa já que estimula uma atitude ativa dos alunos em relação à busca do conhecimento.

Embora Berbel (2011) tenha centrado sua discussão em torno dessas cinco modalidades, cabe destacar que no escopo das metodologias ativas encontram-se uma gama de outras possibilidades tais como a sala de aula invertida, mapa conceitual, dramatização, lista de discussões por meio informatizado, painel, oficina, júri simulado, "peer instruction" (aprendizagem pelos pares), problematização, aprendizagem hibrida (CARVALHO; CHING, 2016), além de uma série de outros métodos que, a depender da forma como forem desenvolvidos, também podem alcançar o êxito esperado pelas metodologias ativas.

No que diz respeito à atividade relatada neste artigo, pode-se dizer que o contato com as metodologias ativas deu-se por meio do Programa Saberes[3] cujo objetivo principal diz respeito à

[3]O Programa Saberes foi institucionalizado pela Pró-Reitoria de Graduação do Centro Universitário Franciscano, em 2002, e constitui-se em um espaço formativo permanente para os docentes da instituição, por meio de oficinas, palestras, debates e conferências acerca de assuntos relevantes

qualificação da prática docente universitária. Assim, a partir dessa qualificação surgiu a proposta de construção dos Cadernos de Apontamentos de Literatura Sul-rio-grandense como uma possibilidade de trabalho apoiada e baseada nas metodologias ativas. Situa-se a atividade proposta no escopo das metodologias de caráter ativo, tomando-se por referência a ideia de que nesse tipo de abordagem metodológica, em acordo com Morán (2015, p. 19), a aprendizagem se materializa por meio de problemas e situações reais semelhantes às que os alunos vivenciarão depois na vida profissional. Nessa perspectiva, na construção dos Cadernos de Apontamentos, priorizou-se, em especial, a problematização em torno do acréscimo de novas informações a partir de uma seleção autônoma de materiais relativos ao conteúdo da disciplina Literatura Sul-rio-grandense.

A Construção dos Cadernos de Apontamentos de Literatura Sul-rio-grandense

A proposta de construção dos Cadernos de Apontamentos de Literatura Sul-rio-grandense emergiu no contexto da disciplina Literatura Sul-rio-grandense, componente do Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Letras/Português e Letras/Português-Inglês do Centro Universitário Franciscano. A disciplina tem um total de 68h e está dividida em sete unidades, de acordo com a figura abaixo (Figura 4).

sobre a Educação Superior. O programa divide-se em duas modalidades: formação continuada para professores ingressantes no Centro Universitário Franciscano e formação permanente, para todos os professores da Instituição, interessados em realizar a capacitação docente. Disponível em: http://www.saberes.unifra.br/. Acesso em 21 mai. 2017.

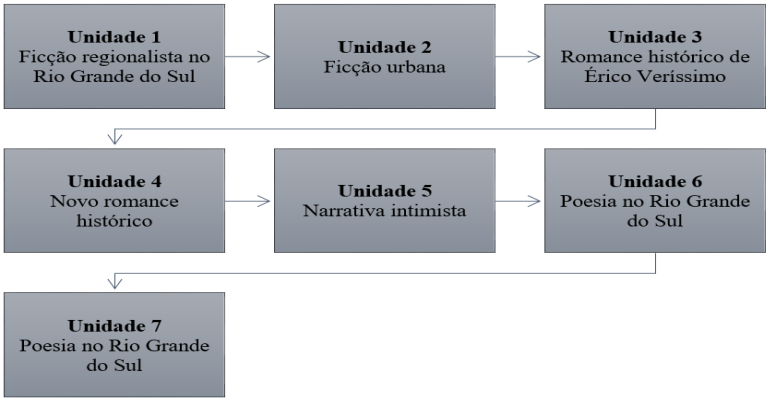


Figura 4: Unidades da Disciplina Literatura Sul-rio-grandense

Bastante extensa, a disciplina prevê em cada uma das unidades uma série de tópicos relativos à produção literária no Rio Grande Sul tanto do ponto de vista dos autores e das obras produzidas quanto dos aspectos teóricos, conceituais e históricos inerentes a esse escopo da literatura. Assim, além da distribuição dos tópicos nos dias de aula previstos para a disciplina, era necessário pensar a metodologia a ser assumida e a forma de avaliação, bem como as datas e os prazos previstos para isso conforme o calendário acadêmico da instituição e também em acordo com as atividades extras organizadas pelo próprio curso de Letras como o projeto Rodas de Conversas que proporciona aos alunos matriculados palestras e debates em acordo com as demandas internas do curso.

Foi, então, que surgiu a perspectiva de se trabalhar com uma avaliação formativa que perpasse preferencialmente todos os encontros previstos no Plano de Ensino da disciplina de forma contínua e processual e uma metodologia que pudesse incluir de alguma forma a participação ativa dos alunos ao longo de todo o semestre.

Entendendo-se por avaliação formativa aquela que nas palavras de Romanowski e Wachowicz (2012, p.134) permite

incluir "[...] os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta [...]" e levando-se em consideração o desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio de propostas metodológicas de caráter ativo, consolidou-se a ideia de construção de um diário de anotações, o qual mais tarde ficou nomeado por "Caderno de Apontamentos de Literatura Sul-rio-grandense.

O objetivo inicial foi de que os alunos adotassem um caderno ou qualquer outro tipo de suporte em que pudessem, por um lado, reunir o material proposto pelo professor e, por outro, acrescentar informações/materiais novos selecionados de forma autônoma em sites ou livros. Ou seja, a orientação foi de que o caderno deveria conter o material selecionado para a disciplina e disponibilizado para fotocopia, as anotações relativas às discussões em sala de aula, acrescidas de informações novas pesquisadas em outros materiais impressos ou digitais; todas essas informações novas devidamente referenciadas com fonte de consulta, autoria e data.

Quanto à estrutura, os alunos também receberam a orientação de que capa do caderno poderia ser personalizada, ou seja, cada um poderia criar a sua capa a partir do material e dos elementos que julgassem adequados e que inicialmente o caderno deveria apresentar um texto localizador que identificasse, a instituição, o curso, a disciplina e, especialmente, o aluno em sua relação com a literatura.

Na sequência da apresentação individual e da disciplina, deveriam aparecer as unidades previstas do programa com seus respectivos materiais: os selecionados pelo professor e os novos, selecionados pelo aluno.

No que diz respeito ao processo avaliativo em consonância com a previsão do calendário acadêmico institucional, o contrato didático estabelecido com os alunos estabeleceu duas apresentações orais e duas entregas do caderno. As apresentações

orais deveriam ser feitas ao final de cada bimestre letivo, seguidas da entrega do caderno para leitura, observações e orientações do professor. Na apresentação oral, os alunos deveriam mostrar o caderno aos colegas e explicar a organização dele, ressaltando principalmente as pesquisas realizadas para o acréscimo de novas informações.

A leitura dos cadernos pelo professor e o registro de observações e orientações se deu por meio do uso de folhas de papel adesivo colorido (post it) com vistas à preservação do caderno e, principalmente, de interferências no processo de construção do conhecimento do aluno em acordo com a forma escolhida por ele para apresentá-lo.

Os Resultados Obtidos com a Construção do Caderno

Quanto ao objetivo inicial, pode-se dizer que a turma sentiu-se bastante motivada com a proposta. A figura abaixo (Figura 5) mostra os cadernos produzidos pelos 13 alunos matriculados na turma. Dos 13 alunos, dois optaram pelo suporte digital e 11 por cadernos impressos. Com diferenças em relação à quantidade de material apresentado, sequência de apresentação e totalidade das unidades previstas na disciplina (sete), todos os cadernos apresentaram as informações fornecidas pelo professor e informações novas selecionadas pelo próprio aluno.

Figura 5: Cadernos Produzidos pelos Alunos

No que diz respeito à estrutura proposta, pode-se dizer que as capas foram organizadas de várias formas. Conforme ilustra a própria figura acima (Figura 5) e também a figura abaixo (Figura 6), alguns trabalharam com colagem, outros com EVA. Alguns encaparam os cadernos com papel colorido e outros fizeram trabalhos manuais com tecido usando a técnica "pacthwork". Uma aluna optou por deixar a capa original do caderno e duas organizaram os cadernos em formato impresso. Fizeram os registros em formato digital e imprimiram para apresentar aos colegas e entregar para a leitura do professor.

Figura 6: Capas dos Cadernos

Sobre os textos de abertura, vale destacar que houve uma variação bastante expressiva. Conforme mostra a figura abaixo (Figura 7), enquanto alguns elaboraram uma apresentação bastante pessoal, revelando aspectos relativos à preferências por leitura, viagens, cores; outros apresentaram a perspectiva da disciplina (unidades propostas) bem com o propósito do caderno e uma aluna localizou o caderno no cenário no qual a disciplina está inserida, ou seja, no contexto do estado do Rio Grande do Sul, apresentando o hino do estado e questões culturais como a evolução da vestimenta gaúcha, o hábito do chimarrão e a culinária gaúcha.

Figura 7: Textos de Abertura

Em relação à apresentação das unidades previstas no programa da disciplina com o material proposto pelo professor e o acréscimo de materiais novos selecionados pelo aluno, pode-se dizer que houve uma variação bastante considerável. Por terem faltado um dia ou outro ou mesmo por não terem tido tempo suficiente para pesquisa extraclasse, nem todos os alunos apresentaram as sete unidades do programa assim como nem todos acrescentaram informações novas relativas a todos os conteúdos previstos.

A figura abaixo (Figura 8) representa uma situação em que, a partir do material fornecido pelo professor, o aluno selecionou outras informações e as acrescentou ao caderno com as devidas referências. Nesse caso, tratava-se da unidade 4 do programa, o "Novo romance histórico", em especial, da imigração judaica no Rio Grande Sul, ilustrada na obra do escritor gaúcho Moacyr Scliar. Na primeira parte da figura 8 constam as informações fornecidas pelo professor com base na obra de Luiz Marobim "A literatura no Rio Grande do Sul: aspectos temáticos e estéticos" e um conto de Scliar intitulado "Sonhos". Na segunda parte da figura 8, encontra-se o material selecionado e apresentado pela aluna, contendo a

biografia e as publicações do referido autor com a impressão da fonte do material.

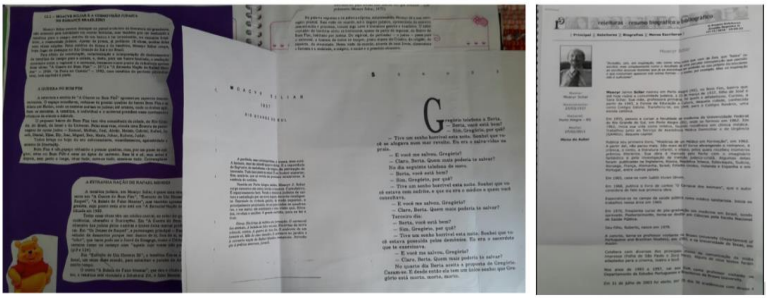


Figura 8: Informações do professor e informações novas selecionadas pelo aluno

Já na figura abaixo (Figura 9), tem-se um caso distinto em que o aluno não conseguiu fornecer informações para além do que lhe fora apresentado. Essa situação dizia respeito à unidade 5 do programa a "Narrativa intimista" e, em especial da produção literária do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu. Nesse caso, a professora forneceu e discutiu com os alunos em sala de aula um conto do autor intitulado "Porta-Retrato", porém o aluno, embora tenha até previsto o espaço no caderno, não conseguiu selecionar outras informações relativas ao tópico e ao autor ou ao conto.

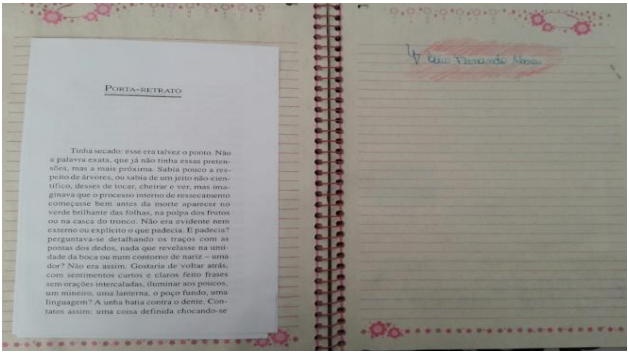


Figura 9: Informações do professor

Nesse outro caso (Figura 10), tem-se uma situação em que o aluno selecionou informações novas a serem acrescentadas às apresentadas pelo professor, porém não explicitou a fonte de onde o material foi retirado. Tratava-se da unidade 2 do programa a "Ficção urbana", em especial da produção literária do autor gaúcho Erico Veríssimo. A professora discutiu com os alunos as questões teóricas do tópico com base na obra "A Literatura no Rio Grande do Sul" de Regina Zilberman. A aluna por sua vez apresentou o material da professora (página à esquerda da figura 8), selecionou novas informações (página à direita da figura), todavia não acrescentou as devidas referências do material apresentado.

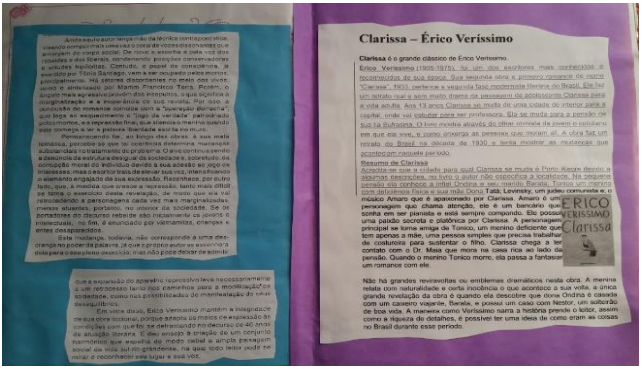


Figura 10: Informações novas selecionadas pelo aluno sem a devida fonte

Por fim, quanto à estrutura definida para a construção do caderno, cita-se o caso da figura abaixo (Figura 11). A figura diz respeito a uma situação em que uma das alunas produziu e apresentou no seu caderno um "dicionário" de termos gauchescos. A criação do dicionário partiu da própria da aluna, ou seja, não se tratava de uma atividade prevista na disciplina. Assim, com base em sua própria experiência, em observações do contexto rela de fala dos gaúchos e consultas a amigos, colegas e familiares, a aluna

compôs um pequeno dicionário intitulado “Meu dicionário gaúcho tchê” e apresentou alguns verbetes, conforme mostra a figura 11.

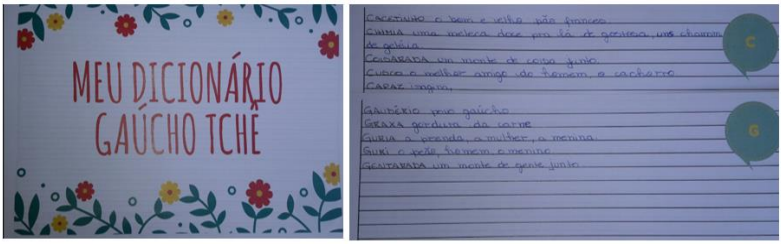


Figura 11: Informações novas produzidas pelo próprio aluno

No que diz respeito ao processo avaliativo, em especial à leitura e ao “feedback” do professor, a proposta foi organizada em torno do uso de folhas de papel adesivo colorido (post it). A figura abaixo (Figura 12) explicita o procedimento adotado que nesse caso tratava-se da primeira unidade da disciplina “Ficção regionalista no Rio Grande do Sul: Origens do povo gaúcho e ocupação do território”, notadamente o tópico “Regionalismo modernista: Cyro Martins e “O gaúcho a pé”. Embora a professora tenha fornecido subsídios teóricos referentes ao tópico com base na obra de Luiz Marobim “A literatura no Rio Grande do Sul: aspectos temáticos e estéticos”, o caderno em questão não continha o material referente ao tópico quando da primeira apresentação à turma e primeira entrega para a professora. Diante desse contexto, a professora usou um “post it” amarelo sinalizando no caderno a ausência de um dos tópicos discutidos nas aulas. Na segunda apresentação e entrega do caderno, a aluna apresentou o material fornecido pela professora e o material selecionado por ela e, assim, na segunda leitura, a professora sinalizou a localização do material no mesmo “post it” amarelo, escrevendo um “OK” no adesivo.

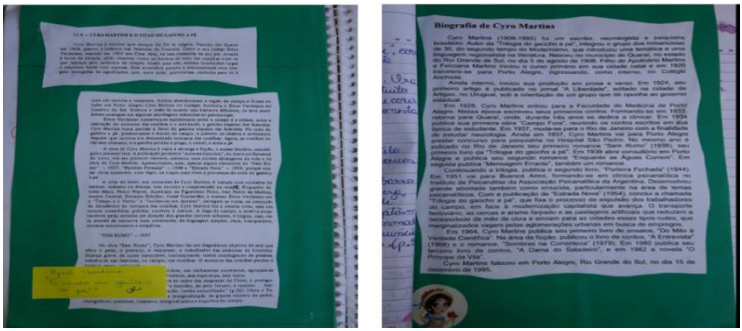


Figura 12: Processo avaliativo

Considerações Finais

As metodologias ativas, conforme aponta Berbel (2011, p. 28), têm a capacidade de promover o interesse, "a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor". Nessa direção, pode-se dizer que o objetivo inicial de produzir um caderno de apontamentos com capa personalizada, texto de abertura, material fornecido pelo professor acrescido de material selecionado pelos alunos alcançou um propósito mais amplo calcado em uma experiência capaz de promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, nesse caso, em especial, em se tratando de alunos em formação inicial de professores, na experiência de selecionar material didático para o ensino da Literatura Sul-rio-grandense.

Também, em acordo com Berbel (2011, p. 28), "quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outros". No caso da construção do caderno, para finalizar, cabe destacar que a atividade também gerou o comprometimento da turma com atividades extraclasses, notadamente, com a participação espontânea dos alunos na seleção de excertos para

uma intervenção literária produzida pelo Curso de Letras em homenagem ao centenário de morte de João Simões Lopes Neto, importante autor gaúcho também discutido na disciplina.

Referências

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos.** 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html. Acesso em: 25 jul. 2017.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf. Acesso em: 21 mai. 2017.

CARVALHO, F. F. O.; CHING, H. Y. (org.). Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior - Experiências em Sala de Aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 09 jun. 2017.

ROMANOWISK, J. P. & WACHOWICZ, L. A. A avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANANTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012, p. 132-150.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6, encarte especial, nov. 1996.

16

A vivência de metodologias ativas no curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano

Alethéia Peters Bajotto [1]
Fernanda Figueira Marquezan [2]

Introdução

Tendo como proposta a superação do modelo tradicional de formação de fisioterapeutas, modelo este com o foco curativo e hospitalocêntrico, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia (PPC, 2015) do Centro Universitário Franciscano, pauta-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2002) para o curso, propostas pelo Ministério da Educação (MEC), e nas normativas da Instituição (Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional).

Desta forma, valorizam-se os princípios da Lei Orgânica da Saúde no desenvolvimento das atitudes, habilidades e competências na formação profissional, por meio de várias estratégias de ensino como: palestras, seminários, oficinas de

[1] Doutora em Medicina: Ciências Médicas - UFRGS. Docente do Curso de Fisioterapia - Centro Universitário Franciscano - aletheia@bajotto.com.br

[2] Doutora em Educação – PUCRS. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. marquezanfernanda@gmail.com

trabalho, visitas técnicas e estágios. O estágio supervisionado, o último degrau do discente até o acesso a vida profissional, é entendido como uma atividade prática que perpassa e resgata a dinâmica curricular do curso. Objetiva fomentar a capacidade crítico-reflexiva e investigativa do aluno, necessárias à sua educação permanente e à formação profissional. Assim sendo, faz-se necessário instigar, promover, buscar esse perfil de egresso, desde as disciplinas prático-teóricas, uma vez que durante a formação é necessário proporcionar ao estudante momentos reais que irá se deparar encontrar durante a prática da profissão. Desse modo, ênfase na participação acadêmica em processos desencadeadores de mudança nos profissionais e nas práticas de ensino, pesquisa e extensão são pontos-chave descritos pelo documento que norteia as ações do Curso.

Diante da velocidade do avanço do conhecimento e das informações nesse novo milênio, o professor que se limita a contemplar em sala de aula os conteúdos que lhe foram abordados durante o seu curso de formação docente está, de antemão, limitando a sua ação pedagógica meramente a transmissão de conhecimentos, muitas vezes descontextualizados e, assim, comprometendo o processo de formação dos seus alunos. Ao professor é destinada a tarefa de transpor para a sala de aula o conhecimento em voga, construído cultural e socialmente e que deverá despertar no aluno o interesse pelo saber. Para isso, o uso de metodologias diferenciadas, de estratégias de ensino voltadas à construção e ao questionamento do saber precisam constituir a essência das suas atividades pedagógicas. É necessário incentivar os estudantes a compreenderem o conhecimento e a confrontá-lo constantemente, de modo a se tornar sujeito ativo cognitivamente (ARIEL C; PEREZ S, 2007). Portanto, saber algo significa que o sujeito particular se apropria dos conteúdos de seu meio, incorpora neles sua própria experiência, conseguindo realizar, assim, tipos heterogêneos de ações cotidianas (CALDEIRA, 1995).

Diante dos desafios postos ao professor universitário, no exercício da docência, entende-se a necessidade de proporcionar ao docente formação continuada, no âmbito da educação superior, concebida como um mecanismo tem como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo. Nesse contexto, a formação continuada assume um papel para além da mera atualização dos conhecimentos científicos, pedagógicos, e profissionais, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2002). Desse modo, a formação continuada, acontece ao longo da atuação docente, em que os professores assumem novas relações e um novo sentido à prática pedagógica, assim, [res]significando a atuação docente. Portanto, a formação continuada está diretamente ligada as possibilidades de [trans]formação de suas práticas pedagógicas, na medida em que busca compreende-las à luz da reflexão da teoria e da prática, permitindo articular e produzir novas saberes acerca da docência.

A equipe gestora do Centro Universitário Franciscano preocupada com a valorização e qualificação da formação de seus professores, desenvolve desde de 2010, um programa institucional envolvendo um processo formativo permanente para professores ingressantes denominado de Programa Saberes.

O Programa "[...] constitui-se em uma rede de formação continuada para professores ingressantes na Educação Superior o que possibilita interlocuções entre os conhecimentos específicos das diferentes áreas com os saberes docentes" (NUNES; ISAIA; LUNARDI; SANTOS, 2013, p. 11926).

Desse modo, o Programa Saberes, configura-se é um espaço onde desenvolve-se, coletivamente, a necessidade de repensar a formação da docência. Este espaço representa a ideia de encontrar, na formação dos docentes, uma articulação adequada entre os conhecimentos produzidos pela universidade em consonância com o ensino e os saberes desenvolvidos pelos docentes em suas

práticas cotidianas. Este ponto chave representa a base das reformas que vem sendo realizadas na formação docente nos últimos anos. Até então, o que predominava na formação docente eram os conhecimentos disciplinares, produzidos sem conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, ser aplicados no campo prático por meio de estágios ou práticas profissionais. (TARDIF, 2014).

Neste sentido, ao longo de mais de 07 anos de implementação na IES, pode-se afirmar que o Programa Saberes constitui-se como uma política institucional de formação continuada e sistemática, com vistas a qualificar a prática docente universitária, propiciando que o professor repense e reflita sobre a sua trajetória formativa e compreenda as implicações do processo de construção da sua identidade docente (NUNES; ISAIA; LUNARDI; SANTOS, 2013), contribuindo para o desenvolvimento profissional docente na Instituição.

Assim sendo, durante os encontros de formação promovidos pelo Programa Saberes, no ano de 2016, foi proposto para o quadro de docentes participantes, o compartilhamento de uma atividade pedagógica relevante onde tivessem sido utilizadas metodologias ativas em sala de aula. No curso de Fisioterapia, foi escolhida para o compartilhamento de experiências docentes, a proposta de ensino de uma disciplina considerada um dos pilares que alicerçam a formação de um fisioterapeuta: Cinesiologia. A disciplina de Cinesiologia que compõem a matriz curricular do Curso, e é ofertada aos discentes no segundo semestre, é considerada densa em conteúdos programáticos e carga horária, total de 102 horas. Por este motivo, buscou-se aliar as aulas práticas-teóricas, que representam 6 horas semanais, lançando mão de uma metodologia ativa que envolvesse os alunos de forma criativa e didática em torno de um tema de vital importância para a disciplina. A atividade proposta aos estudantes, nessa disciplina, foi que os mesmos criassem um vídeo de três minutos, divertido e

irreverente, que seria compartilhado em sala de aula, com todos os alunos.

Nesse artigo, apresenta-se e discute-se essa vivência experienciada, com a proposição da produção do vídeo, visto que, como participante do Programa Saberes, as discussões promovidas convidavam a refletir sobre as atividades de ensino que tivessem algum tipo de ruptura com as práticas tradicionais promovidas em sala de aula. Portanto, desenvolve-se a apresentação e discussão da referida atividade, considerada positiva na apropriação de conhecimento e construção de conceitos, tanto pela docente quanto discentes.

Relatando experiência inovadora no Curso de Fisioterapia: a produção de vídeos como estratégia de metodologia ativa de aprendizado

As metodologias de ensino trabalhadas em sala de aula precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, com mais autonomia, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2013).

As DCNs para o Curso de Fisioterapia foram pensadas na lógica de romper com o foco na doença e avançar para a concepção ampliada de saúde. Dessa forma, ao longo das décadas, o atendimento curativo e hospitalocêntrico passou a ser apenas parte do foco de atenção da fisioterapia, o que impulsionou a inserção profissional do fisioterapeuta para todas as instâncias de saúde (BERTONCELLO D; PIVETTA, HMF, 2015). Assim, metodologia de ensino é o meio que viabiliza e materializa a implementação da matriz curricular. É importante, ressaltar que cada metodologia possui características específicas com fundamentação teórica e com

aplicação de acordo com os conteúdos programáticos. No transcorrer dos semestres, há situações em que métodos e estratégias de ensino podem ser criados e/ou adaptados para atender os novos propósitos. Nesse sentido, a concepção metodológica proposta no PPC (2015) do Curso de Fisioterapia é crítica e reflexiva de currículo, situada num tempo histórico e num espaço social com seus próprios procedimentos.

Portanto, a partir da concepção metodológica, compreende-se a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva, torna-se um eixo fundante da inovação paradigmática. A [res]significação da relação teoria e prática, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional. (CUNHA, 2008). Nesta direção, o currículo do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano apresenta metodologia de ensino condizente à formação generalista, a partir da definição de eixos orientadores e da síntese integradora das áreas de conhecimento, oferecendo uma sequência sustentável, por meio de uma perspectiva crítico-problematizadora (PPC, 2015). Desta forma, oferece ao docente possibilidade de ampliar o uso de metodologias ativas na sala de aula, uma vez que o perfil do profissional que a Instituição forma vai ao encontro de um cidadão que pratique a visão reflexiva e participativa no meio em que se insere.

Cunha (2008, p. 130) ao se referir sobre a inovação na educação superior afirma que:

> Os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. [...] em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações

> existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras.

Desse modo, o processo de aprendizagem envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção ou contradição. Todo o conteúdo contém em sua lógica interna, uma forma que é própria, devendo ser captada e apropriada para que haja uma compreensão efetiva. Neste processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é de fundamental importância. Nesta perspectiva, ao ensinar o professor além de indagar acerca do "o quê" e do "como", precisa possibilitar o pensar, situação em que cada estudante passa a reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam em se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e do aluno (ANASTASIOU, ALVES, 2010), o que conduz à uma nova concepção de ensinar e aprender na educação superior.

Frente a essas concepções, as Instituições de Educação Superior, especialmente, os cursos de graduação na área da saúde têm orientado suas práticas pedagógicas apoiadas nas metodologias ativas. As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011). Prado (*et al.*, 2012) esclarece que o emprego de metodologias ativas de ensino tem sido um modo de desafiar os professores a uma formação de sujeitos críticos, reflexivos, corresponsáveis pela construção de seu próprio processo de aprendizado no decorrer da vida. Portanto, pode-se entender que as metodologias ativas fundamentam-se no envolvimento e engajamento do aluno, enquanto sujeito autônomo e protagonista de sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas proporcionam ao estudante interagir com conhecimento, na medida em que aprendem por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das

possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo formativo.

Nesta perspectiva, as metodologias ativas possibilitam a compreensão da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em última análise, uma inovação. A pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, dá espaço à inclusão da dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional, representando uma ruptura paradigmática. (CUNHA, 2008).

Nesta direção, inovar na educação superior e nos cursos de graduação, compreende alterações qualitativas nas práticas pedagógicas e na sala de aula, por meio de um processo crítico que, por sua vez, leva a uma descontinuidade com o paradigma e a uma ruptura com as pedagogias tradicionais.

Desta forma, este artigo apresenta e descreve uma metodologia ativa utilizada em sala de aula com alunos de segundo semestre do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano, na cidade de Santa Maria, RS. Esta metodologia busca exatamente incentivar a formação de um aluno crítico, reflexivo e com a capacidade de olhar para a saúde com uma visão abrangente.

A atividade pedagógica foi proposta durante uma aula prática, de dois períodos de 50 minutos cada, da disciplina Cinesiologia. Como objetivo, a disciplina deve atender às diretrizes curriculares na formação em fisioterapia no que se refere ao estudo do movimento humano. A disciplina propõe-se a conhecer e analisar os movimentos do corpo humano (segmentos e geral), posturas estáticas e dinâmicas do corpo humano em suas atividades físicas. O local onde a atividade foi realizada é o mesmo onde as aulas práticas são realizadas, semanalmente: o Laboratório de Anatomia Palpatória da Instituição, que conta com macas, quadro branco, bancos, um esqueleto do corpo humano e peças anatômicas. Este ambiente é preparado para uma interação prática

e aproximada entre os alunos e a professora, uma vez que os alunos sentam em grupo em volta de macas.

O conteúdo abordado nos vídeos havia, previamente, sido discutido em seminários em grupo, na sala de aula teórica, com recursos audiovisuais, mesas e cadeiras individuais. Vale ressaltar que, os seminários foram avaliados por critérios pré-estabelecidos e discutidos previamente com os alunos. A atividade prática proposta, por sua vez, não fazia parte da composição da nota do aluno. Os assuntos foram sorteados entre os grupos, com a ressalva que, os grupos não deveriam produzir um vídeo sobre o mesmo assunto já abordado em seminário.

Precedeu a proposição da atividade, o planejamento pela docente para a atividade, entregando aos grupos, de forma impressa, um roteiro que abordasse as características da atividade. Primeiramente, foi realizada pela docente, uma revisão dos conceitos que seriam abordados pela metodologia ativa. No quadro branco, junto aos alunos, elaborou-se um resumo dos principais tópicos apresentados pelos alunos durante o seminário. Ainda que, o próprio seminário também seja considerado uma metodologia ativa de trabalho, percebeu-se que a turma de alunos ainda apresentava dúvidas a respeito do conteúdo apresentado pelos colegas. A organização dos assuntos, oportunizada por esse momento que precedeu a atividade, mostrou-se importante para relacionar a apresentação dos colegas à prática fisioterapêutica.

Então, a atividade proposta foi explanada: "Cada um dos grupos deverá produzir um vídeo de no máximo 3 minutos e no mínimo 2 minutos." As reações dos alunos foram das mais diversas: enquanto alguns demonstraram resistência, outros animaram-se e já iniciavam o planejamento, mesmo antes de aguardarem a explicação completa. Após alguns minutos de furor e comentários paralelos, continuou-se a explicação. O vídeo deveria trazer as imagens, momentos ou situações do dia a dia em que aplicamos a osteocinemática daquela determinada articulação. Neste ítem, era esperado que os alunos refletissem a respeito da

teoria, vislumbrando-a em seu próprio cotidiano. Como a aprendizagem exige a compreensão e apreensão do conteúdo, é essencial a construção de um uma relação, uma rede, de um sistema em que o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplie ou modifique o que era conhecido previamente (ANASTASIOU, ALVES, 2010). Esta atividade teve o objetivo de colocar o próprio aluno e suas atividades da vida diária como o centro da discussão, desta forma, os alunos conseguiram compreender a proximidade dos conteúdos que são abordados de forma teórica em sala de aula.

Outra diretiva da atividade colocava o imperativo onde todos os alunos estivessem, em algum momento, presentes no vídeo. Mais uma vez, alguns alunos conseguiam demonstrar reprovação e ainda questionavam a necessidade do cumprimento deste tópico. Discutiu-se a importância da participação de todos, desde a concepção da ideia até o produto final. Desta forma, enquanto um aluno (ou a própria professora) realizava a filmagem, outros representariam o roteiro pensado pelo grupo. Então, em outro momento, aquele que filmava, deveria também configurar na atuação, representando a unidade do grupo. Desse modo, todos os estudantes participariam da produção do vídeo, de modo a compreenderem a importância do trabalho colaborativo, em se percebem autônomos em suas interações com os colegas, com a professora e com a construção do conhecimento, sentindo-se engajados e comprometidos desde a elaboração, desenvolvimento até avaliação da proposta.

Descrita a atividade em si, outras instruções foram compartilhadas com a turma: o vídeo deveria ser inserido, de forma privada, no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Uma vez realizado o *upload*, o link deveria ser copiado e enviado à professora por e-mail, para que esta pudesse assistir, enviar aos avaliadores e baixá-los para apresentar na aula subsequente. Os avaliadores foram três professores do curso de Fisioterapia, de áreas correlatas à Cinesiologia, que deveriam sinalizar um dos

vídeos produzidos como aquele que correspondesse aos critérios propostos de forma satisfatória.

O vídeo deveria ser divertido, descontraído, criativo e com capacidade de auxiliar no processo de aprendizagem dos colegas. Ficou claro aos alunos que todos os colegas iriam assistir a todos os vídeos, apenas em da sala de aula, com objetivo de aprendizagem. Os vídeos não seriam compartilhados em redes sociais ou outras mídias, mantendo, desta forma, objetivo pedagógico. Os alunos reagiram com muito bom humor e expectativa às instruções. A preocupação em "pagar mico" (expressão utilizada pelos alunos que denota envergonhar-se perante o outro) perdeu força, uma vez que todos os vídeos seriam visualizados por todos os alunos. Desta forma, a turma encontrava-se em igualdade perante uns aos outros.

O grupo que produzisse o melhor vídeo seria premiado e a votação foi feita por professores do curso de Fisioterapia cujas disciplinas relacionam-se com a Cinesiologia. A estas instruções os alunos reagiram de forma muito positiva, demonstrando interesse pela aura de competição que havia se instalado em sala de aula. De imediato, questionavam quais seriam os professores. Estes foram mantidos em sigilo para evitar qualquer situação desagradável. No processo de ensinagem, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender. O objetivo é vivenciar todo o processo e não apenas o produto final. As orientações pedagógicas não se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos que devem ser construídos pelos sujeitos em ação. Os momentos, que diferem-se substancialmente dos passos, não ocorrem de forma estanque, previsivelmente, estes, fazem parte do processo do pensamento (ANASTASIOU; ALVES, 2010).

Desta forma, a atividade como um todo, desde a proposta, o planejamento, a reflexão individual e discussão coletiva – representa o processo ativo de aprendizagem do conteúdo. O produto final, no caso descrito neste artigo, um vídeo, representava

uma coerência de momentos que foram construídos e vivenciados, compartilhados e pensados conjuntamente, entre os alunos.

Os critérios de avaliação, compartilhado com os avaliadores, foram: coerência prática-teórica do conteúdo abordado; adequação do tempo (2 a 3 minutos por vídeo); criatividade; integração do grupo e irreverência. Ressalta-se a importância de definir os critérios de avaliação, e comunicá-los os estudantes, para que se apropriassem de tais critérios, na tentativa de instiga-los a sentir-se como corresponsáveis pela avaliação e pela sua própria aprendizagem. Assim, os critérios de avaliação constituem-se em fontes seguras de informações, tanto para o aluno quanto para o professor, acerca ponto em que está a aprendizagem avaliada e o que falta para chegar ao desejado (GESSINGER; GRILLO; FREITAS, 2010).

Durante a aula onde a proposta foi apresentada, os alunos tiveram oportunidade de reunir-se em grupos e planejar o vídeo com o auxílio da professora e monitores da disciplina. Após o planejamento, realizaram ensaios com base no roteiro escrito. Depois, os próprios alunos realizaram a filmagem e edição (em alguns casos) dos vídeos, postando-os de forma privada na rede *YouTube*, compartilhando com a docente apenas o link para acesso.

O que a tecnologia traz hoje para a sala de aula é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais "*blended*", misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se da forma tradicional com os alunos, porém, sem esquecer-se do universo digital, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada

um (MORAN, 2013). Cumprir o programa de conteúdos não é garantia de ensino ou de aprendizagem. Assistir às aulas, como os alunos assistem seus programas de televisão favoritos, não é mais suficiente: estamos buscando, em parceria, fazer aulas (ZABALA, 1999).

Ao final da atividade, todos os vídeos foram avaliados por professores do curso e o resultado foi anunciado durante a aula em que o grupo assistiu a todos os vídeos. Os professores, colegas do curso, relataram de forma positiva, surpresa e admiração pelo esforço dos alunos. Foi unânime a irreverência, o engajamento e o empenho que os alunos dedicaram a esta atividade. Alguns colegas surpreenderam-se com o talento de alunos que até então, sempre estiveram nos bastidores.

O momento em que todos sentamos à frente da enorme tela projetada pelo data show demonstrava a ansiedade e curiosidade dos alunos. Enquanto os vídeos eram reproduzidos, não houve silêncio ou tédio. Risadas altas e comentários hilários propagavam-se pela sala de aula, junto à alegria e sensação de dever cumprido. O vídeo produzido pelos alunos revelou uma criatividade surpreendente, apresentando desde um programa de entrevistas com personagem famoso da televisão brasileira aocotidiano dos alunos em momentos em família. Outros exemplos foram: por meio da cultura do "*rap*", com rimas muito ricas e condizentes com a proposta, uma canção em que os conteúdos propostos eram abordados de maneira criativa e ainda contando com uma coreografia muito bem elaborada.

Muitas vezes, inclusive por desconhecimento, não refletimos sobre os desafios contidos nas diversas atividades propostas aos alunos. Uma vez que dominamos a clareza da complexidade e a intencionalidade de desafiarmos os alunos na direção da construção do pensamento complexo, integrativo, flexibilizado, então, seremos capazes de prever até onde é possível chegar com o processo de ensinagem (ANASTASIOU, ALVES, 2010).

O melhor grupo foi premiado com caixas de bombons e a simbologia do envolvimento da turma aflorou na atitude dos ganhadores, que dividiram seu prêmio com os colegas. De forma unânime, todos os grupos cumpriram com o proposto, mesmo que a atividade não estivesse sendo pontuada na nota individual de cada aluno. Isso demonstra o tamanho envolvimento que os grupos demonstraram com a atividade, uma vez que os alunos verbalizaram e demonstraram seu interesse e animação com a atividade. Substituindo uma aula expositiva tradicional, juntos, docente e discentes, assistiram aos vídeos, reconheceram os conhecimentos teóricos, agora experienciados na vivência de personagens, compartilhados nos vídeos. Essa atividade foi realizada de forma muito divertida, interessante e irreverente.

Considerações finais

O Programa Saberes, muito além de um programa institucional que recebe e acompanha docentes, demonstrou ser um momento de troca de conhecimento, anseios, aprendizagens e expectativas acerca da complexidade da docência na educação superior. Mediado com maestria por professoras da Instituição, com variadas formações, o Programa Saberes promove discussão de temas que colocam o aluno, professor e a aprendizagem em pauta.

A metodologia ativa proposta em sala de aula e discutida neste artigo, demonstrou estar de acordo com o que preconiza as DCNs para o curso de Fisioterapia, refletindo um egresso capaz de construir seu conhecimento de forma reflexiva, eticamente adequada, relacionando de forma coerente a teoria e prática. Nesse sentido, Almeida e Valente (2014) colocam as tecnologias digitais como facilitadoras que permitem que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento, demonstrando consonância à atividade proposta, que colocou os alunos como

atores principais na construção de seu conhecimento e trazendo ao docente, o papel de facilitador.

Como docente, a atividade demonstrou-se desafiadora na mesma proporção que tornou-se prazerosa e produtiva. Diversos alunos, em conversas informais pelos corredores da instituição, ainda lembram da atividade, de forma que demonstram apropriação e satisfação pelo conteúdo trabalhado. Em se tratando de uma disciplina com carga horária densa em teoria, o desafio é seguir implementando metodologias ativas em sala de aula, promovendo a autonomia no aprendizado do aluno.

Desta forma, espera-se que este relato de experiência seja de alguma forma, uma fonte inspiradora aos docentes que buscam adequar a metodologia de ensino nos cursos de Fisioterapia em nosso país. Devemos discutir com mais frequência e sob o olhar crítico de educadores que somos, o nosso papel de mediação na educação do futuro.

Referências

ALMEIDA MEB. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. Anais do XV Endipe – **Encontro Nacional Didática e Prática Ensino.** 2010.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES L.P. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na Universidade – Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. v. 3, p. 67-100, 2004.

BASTOS E. C.; CASTANHO M. E. A Educação Que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. **Rev Educ PUC-Campinas.** 2008;24:121–31.

BERTONCELLO, D.; PIVETTA, H.M.F. Diretrizes curriculares nacionais para a graduação em fisioterapia: reflexões necessárias. **CAD EDU SAUDE E FIS**. 2015; V 2 N 4

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CES. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Fisioterapia, Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, 2002.

CUNHA M. I. C. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos: pedagogia universitária.** USP Site: http://www.usp.br/prg

GESSINGER, R. M.; GRILLO, M. C; FREITAS, A. L. S. **Critérios de avaliação a serviço da aprendizagem. In:** GRILLO, M. C; GESSINGER, R. M; FREITAS, A. L. S. (Org.). Por que falar ainda em avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN J. Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências Midiáticas, **Educ e Cid** s [Internet]. 2015;II:15–33. Available from: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

NUNES, J; ISAIA, S. M. A; LUNARDI, E. M; SANTOS, E. A. G. Programa Saberes: um Processo Formativo para Professores Ingressantes Na Educação Superior**.** In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2013, Curitiba/PR. Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2013. p. 11915- 11931.

ROSA, Cleci Werner da; PEREZ, Carlos Ariel Samudio; DRUM, Carla. ENSINO DE FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE. **Investigações em Ensino de Ciências,** Porto Alegre, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.2. Caldeira AMS. A Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana. Vol. n.95, Cadernos de Pesquisa - São Paulo. 1995. p. 5–12.

TARDIF M. **Saberes docente e formaçao profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE J. A., ALMEIDA M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede** 2014, v. 1, n. 1

ZABALA, Antoni. In: **Como trabalhar conteúdos procedimentais em aual**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

17

Experiências e saberes nas práticas de professores iniciantes na docência universitária

Vera Lúcia Reis da Silva [1]
Maria Isabel da Cunha [2]

Introdução

Com o fenômeno da expansão da educação superior no Brasil, desde o início da última década, as universidades públicas têm recebido um número expressivo de professores que ingressaram na docência universitária com escassa ou nenhuma experiência docente. Este cenário evidencia um corpo docente de professores jovens e dentre estes há aqueles que não vivenciaram experiências de gestão de sala de aula nem mesmo na educação básica.

Mesmo diante desta realidade não se visualiza com nitidez na pauta das instituições acadêmicas, políticas efetivas de apoio ao desenvolvimento de professores ingressantes.

1 Doutora em Educação – UNISINOS. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades - Universidade Federal do Amazonas - UFAM - E-mail: verareis@ufam.edu.br

[2] Doutora em Educação - UNICAMP. Aposentou-se como professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atuou como professora titular do PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: cunhami@uol.com.br

A fase inicial na profissão tem características próprias e tem se configurado, em muitos casos, como momento de transição da condição de estudante para a condição de professor. E mesmo tendo pertencido ao ambiente universitário por alguns anos, este processo de formação inicial em nível de graduação ou de mestrado e doutorado não é condição suficiente para o enfrentamento da complexidade da docência.

Observa-se, entretanto, o significado dos professores estarem envolvidos no processo do ensinar e do aprender e em constante processo do desenvolvimento de saberes próprios para a fundamentação de práticas que realizam. Já são recorrentes os estudos e pesquisas que nos anos recentes começaram a lançar um olhar preferencial para a fase de iniciação profissional dos professores.

Analisar as experiências instituídas na trajetória inicial dos professores e suas concepções sobre saberes docente para o exercício da docência universitária pode ser um dispositivo de formação, especialmente quando os docentes são incentivados a narrar trajetórias e, dessa forma, refletir sobre os acontecimentos que marcam as suas formas de ser e de se constituir profissionalmente.

Quando uma pessoa relata fatos por ela vividos, reconstrói a trajetória percorrida dando-lhes novos significados (CUNHA, 1998). Por essa razão, provocar professores para se manifestarem em forma de narrativas tem sido recorrente na pesquisa, procurando compreender as subjetividades presentes nos relatos.

A Inserção de Professores Iniciantes na Docência Universitária

A literatura brasileira, na área da Educação, tem trazido importantes contribuições sobre a docência em seus vários aspectos, sobretudo, nos níveis da Educação Básica. Contudo, as pesquisas sobre a iniciação à docência, especificamente no Ensino Superior, são recentes, haja vista que, com a inserção de novos

professores no contexto da expansão das universidades públicas, somente nos últimos anos é que pesquisadores e estudiosos trouxeram a temática como objeto de seus estudos.

A condição dos novos professores que se inserem nesse contexto da democratização de acesso ao Ensino Superior é passível de investimentos em questões como, por exemplo, a formação pedagógica que emerge da necessidade básica do ensinar e do aprender. O corpo docente das universidades públicas vem se constituindo por professores iniciantes, mas ainda há poucos estudos sobre este tema. Cunha (2013, p. 259), chama a atenção que:

> A iniciação à docência, como campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da Educação. Certamente, foi nesta última década – no bojo das avaliações de larga escala e com preocupação concorrencial sobre a eficiência dos sistemas educativos, que a questão começou a ser posta no Brasil, especialmente em um contexto de expansão e democratização da educação pública com preocupações sobre a qualidade.

Diante desta realidade, em que se presencia, na docência universitária, acentuada entrada de jovens recém-saídos de cursos de pós-graduação, é que a inserção profissional, muitas vezes, é marcada por um movimento de transição onde eles passam em curto espaço de tempo da condição de discentes a docentes.

As questões que envolvem a inserção à docência instigam a análise do fenômeno da Educação Superior na contemporaneidade, principalmente quando se analisa o caso dos jovens que acorrem à carreira docente na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. (CUNHA, 2013).

Os professores iniciantes aparecem como foco nos estudos de pesquisadores espanhóis entre eles destacamos, Mayor Ruiz e Sanches Moreno (2000) que em um de seus estudos, apresentam três distinções entre vários tipos de professores iniciantes: 1) aqueles que

recém concluíram a licenciatura; 2) aqueles vindos de outros campos profissionais e que se incorporam à docência e; 3) aqueles que são docentes, porém mudam de universidade, de faculdade, ou de nível de ensino.

Percebe-se que a realidade espanhola muito se aproxima da realidade brasileira. Os três tipos de professores iniciantes se assemelham ao perfil do novo quadro docente de nossas universidades, no contexto da expansão. Mesmo sem ter pretensões comparativas, procuramos, com base nos dados do estudo de Mayor Ruiz e Sanches Moreno (2000), caracterizar professores iniciantes, na tentativa de identificá-los, na docência universitária, dentro de um destes perfis: 1) aqueles que recém concluíram a graduação; 2) aqueles vindos de outros campos profissionais; 3) aqueles que eram docentes na Educação Básica; 4) aqueles que recém concluíram o Mestrado e/ou o Doutorado.

Pesquisas já confirmam que um novo perfil de professores está se inserindo nas universidades públicas. Diante desta realidade, não se pode ignorar a presença de jovens professores no exercício da docência universitária. Pode-se dizer que esses professores trazem consigo apenas a experiência de estudante universitário ou como estudante de Mestrado ou Doutorado e, nessa condição, se inserem na docência. Cunha (2012, p. 205) ajuda nessa compreensão, afirmando:

> Quando se incorporam à Educação Superior, nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. [...] terão que dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação cientifica desejada [...].

Isto significa que há necessidade de mobilização no espaço de trabalho e articulação com seus pares no sentido de apoio para a superação, num primeiro momento de dificuldades e desafios que se lhes apresentam no início da docência. Para Day (2001, p. 102), "os seus 'inícios' serão fáceis ou difíceis, em função de sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo".

Considerou-se nesta pesquisa, como professores iniciantes, os que estão no exercício da docência universitária há não mais do que cinco anos, podendo se encaixar neste grupo os professores recém-saídos dos cursos de graduação, de mestrado ou doutorado; dos oriundos de outras áreas profissionais; e dos que foram docentes da Educação Básica.

Um dos estudos de Marcelo García (2009) menciona características de professores experientes e de professores iniciantes, considerando que professores experientes possuem no mínimo cinco anos de experiência docente e, sobretudo, se constituem como uma pessoa com elevado nível de conhecimento e habilidade adquiridos com dedicação especial e contínua. Contudo, não se pode afirmar que a simples experiência caracterize o docente como melhor professor. Mas, a experiência gera um corpo de conhecimentos e, nesta perspectiva, garante sua aplicação em situações práticas.

As características mencionadas no estudo de Marcelo Garcia (2009) são referenciadas como comuns a profissionais experientes em qualquer área do conhecimento: o experiente realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa do que o iniciante, exercendo um controle espontâneo e estratégico sobre as partes do processo, que se desenvolve de maneira mais automática, no caso do iniciante. Em segundo lugar, figura a quantidade de conhecimento que o experiente tem em comparação ao iniciante, que tem menos conhecimento. Em terceiro lugar, o experiente detém a estrutura do conhecimento, enquanto que os iniciantes

tendem ao que podemos descrever como uma estrutura de conhecimento, ainda superficial. Possuem ideias gerais e um conjunto de detalhes conectados com a ideia geral, mas não entre si. Os experientes, por outro lado, têm uma estrutura de conhecimento profunda e multinível, com muitas conexões inter e intranível. A última característica que distingue experientes de iniciantes é a representação dos problemas: o experiente atende a estrutura abstrata do problema e usa uma variedade de tipos de problemas armazenados em sua memória. Os iniciantes, ao contrário, estão influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, portanto, têm dificuldades para representá-lo de maneira abstrata.

> Sabemos, portanto, que os professores expertos notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento experto consiste em muito mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda os expertos a saber quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 27-28).

Neste sentido, o professor iniciante está vulnerável a agir por um *insight*, diante de uma situação que emerge no cotidiano da docência. A formação específica, por si só, não dá condições de reverter na prática questões mais complexas relacionadas ao ensinar e ao aprender, para as quais, muitas vezes, se apela para a improvisação de ações não refletidas.

Diante dessas evidências, a inserção de um iniciante na docência nem sempre é marcada por uma trajetória inicial de segurança naquilo que se faz em relação à prática docente. Embora os anos vivenciados como estudantes tenham produzido experiências acadêmicas, o ser professor exige conhecimentos e saberes para dar conta das demandas da docência universitária.

A Compreensão de Experiência e Saberes Docente

A palavra experiência é recorrente quando mencionamos aprendizagens, em geral ligada a fatos vividos nas nossas trajetórias. É comum afirmar que a vida é um movimento contínuo de constantes aprendizagens, decorrentes de experiências. Não é diferente na profissão docente; aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Trazendo a palavra "ex(*peri*)ência" no seu sentido etimológico, o radical latino *peri*, que como seu correspondente grego *peira*, significa "obstáculo", "dificuldade". Este significado aparece na palavra latina *periculum*, que significa "perigo" e no verbo *aperire*, significa "abrir". Estes significados nos permitem dizer que nem sempre é fácil explicar tudo o que nos acontece e nem tudo o que nos acontece é considerado experiência. Aprendemos, com a explicitação de Contreras e Pérez de Lara que a experiência requer,

> um olhar especial sobre os acontecimentos vividos e ao que estes significam para quem os vive; supõe parar-se a olhar, a pensar o que o vivido faz em ti. Uma experiência o é na medida em que não te deixa indiferente: te implica, te afeta, te marca, te imprime (2010, p. 24).

Por sua vez Skliar (2010, p. 136) vê a experiência "com a ideia de travessia, sublinhada de dois modos diferentes: a) experiência como caminho, passagem, percurso; b) experiência como passo, porém, através de um perigo".

Mencionar a experiência é recorrente entre os professores quando os provocamos para narrarem suas práticas. Mesmo os que são iniciantes, mencionam as que viveram enquanto estudantes e o que vão tomando delas para a construção da sua profissionalidade.

Em recente estudo realizado por (Silva, 2015) foram ouvidos, através de narrativas, docentes iniciantes em uma universidade pública, em um *campus* interiorizado, implantado no contexto das políticas de expansão do governo brasileiro. Deram eles ênfase ao vivido nos primeiros passos profissionais na Universidade. Reconheceram o desafio de receberem o encargo de disciplinas para as quais não tinham formação específica e, ainda, sentindo a carência dos saberes pedagógicos para melhor interagir com os estudantes.

Tem sido recorrente perceber que os impasses e desafios enfrentados pelos professores costumam ser o mote de novas aprendizagens, pois procuram eles alternativas que abram caminhos para sair da *zona de perigo, de incertezas*. Ao ouvi-los, relatando essas vivências, se pode inferir que as experiências emergem do cotidiano da docência. Como afirmam Contreras; Pérez de Lara, (2010, p. 21), é a experiência que põe em marcha o processo do pensamento [...]. "É a experiência que imprime a necessidade de repensar, voltando às ideias que tínhamos das coisas". Os autores seguem afirmando que "toda experiência é pessoal; o que conta não é 'algo' que sucede, senão que alguém a tenha vivido [...]" (p. 30).

Para pensar a docência como espaço de experiências é preciso deixar-se envolver, é dar sentido ao que se passa na caminhada de ser professor. Contreras (2011) afirma que a experiência envolve o dispor-se, predispor-se e preparar-se para que o espaço educativo possa ser um lugar em que suceda algo aos estudantes e aos professores, porque a ação educativa, enquanto experiência, é aquela que chega, marca, significa e move a fazer algo com ela.

Neste sentido, experiência se distingue de experimento e se distancia da prática pela prática. É no fazer do ser professor, no contínuo do trabalho docente, dentro da sala de aula ou fora dela, que as situações emergem de maneira muitas vezes inesperada,

desafiando os conhecimentos e os saberes para tomada de decisão, de atitude, de ação.

A experiência é a possibilidade de significarmos o que somos e o que fazemos e, assim, construirmos novas maneira de ser e de fazer. A condição de ser humano dá a cada pessoa a capacidade de pensamento, de reflexão sobre suas ações, de suas práticas e de suas atitudes. Isto permitirá ao professor conhecer melhor a si e a significar o cotidiano na prática docente.

> A experiência é um dizer-se sem saber dizer de si, isto é, a confluência e a coincidência entre o ser e o agir. Ela é uma tênue ligação que se dá entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica, entre a ideologia e a política, entre a fé e o dogma, entre o ser e o querer ser. Pode-se dizer que ela é o hiato que liga nosso limite a todas as possibilidades infinitas que temos de ser. É justamente a experiência que nos permite a reflexão crítica. Isto ocorre porque ela não é nem pensamento e nem ação, mas a possibilidade de pensar duplamente sobre nossas formas de agir e instituir as práticas que nos constituem (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 11).

Para Larrosa (2002) a experiência é cada vez mais rara, pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo, por excesso de trabalho. Para que algo nos passe, nos aconteça, nos toque, precisamos parar para pensar, para olhar, parar para escutar, parar para sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, ter paciência e dar-se tempo.

É preciso dar importância ao tempo e ao espaço para que o professor reflita sobre suas práticas, seus sucessos e desafios, compartilhe o vivido, o experienciado, e se deixe ouvir e escutar para aprender consigo mesmo e com os outros. Parece que é preciso praticar a arte da "escutatória[3]", escutar, ouvir e estar

[3] A palavra "escutatória" foi cunhada por Rubens Alves ao dizer que todo mundo quer aprender a falar, mas ninguém quer aprender a ouvir. Em suas ponderações diz que quando se faz silêncio, as pessoas começam a ouvir coisas que não ouviam.

sensível para ouvir os outros sobre o "eu" e sobre o "nós". E nessa interação não silenciarmos diante do exercício contínuo da reflexão, que nos torna professores.

Pensar a docência enquanto experiência é dispor-se e predispor-se e sentir a experiência como algo singular. É preparar-se, é estar atento ao que pode acontecer no cotidiano docente e sentir os saberes produzidos por essa experiência. Assim, a insensibilidade diante de coisas significativas que acontecem na prática docente foi caracterizada por SOUSA SANTOS (2002), como desperdício da experiência.

De uma das narrativas dos participantes deste estudo, podemos inferir que houve disposição em agregar valor positivo às experiências no cotidiano docente.

> *Quando cheguei, eu vi que não sabia quase nada [...]. Diante dos alunos, em sala de aula, eu tremia eu suava [...]. Nesse contexto da docência universitária a gente adquire novas experiências, umas positivas e outras negativas, mas graças a Deus, eu digo que tenho a felicidade de não ter experiências negativas, para mim é o contrário, tudo foi positivo.*

A sensibilidade é uma característica a ser valorizada pelo professor, sob pena de não perceber os benefícios produzidos, a seu favor, pelas experiências no cotidiano da docência. Para Josso (2004), a experiência se constitui num referencial que nos ajuda a avaliar uma transição, uma atividade, um acontecimento novo.

Não desperdiçar as experiências ou não as deixar passar despercebidas parece ser uma prática de formação e constituição da profissionalidade. Josso (2004, p. 54) explicita que "pensar sobre suas experiências diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências".

Neste sentido no campo da docência, a experiência não se resume em dizer o que se passa conosco ou o que acontece no ambiente de trabalho. Experiência não é ter um *caso* para contar,

mas é refletir sobre o acontecido, o vivido, o sentido, pois a "a experiência sempre está ligada ao saber, ao saber da experiência, aquele que se apresenta no acontecido das coisas para significá-lo, para problematizá-lo ou para esclarecê-lo". (CONTRERAS 2011, p. 26).

O saber é construído na interligação com a experiência e produz a inquietação pedagógica, resultando em um saber próprio do professor, com significado e com sentido do vivenciado.

Para Tardif (2002), a experiência como produtora de saber possibilita ao professor reconhecer sua capacidade criadora, rever suas práticas e produzir novos conhecimentos. Assim, tende a se afastar da racionalidade técnica que ofusca outras racionalidades, deixando o professor insensível para outras aprendizagens, outros conhecimentos, outros saberes. Este autor define o saber docente como um saber plural, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. E que a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos. Esses decorrem de concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que orientam a prática docente.

Gauthier e Tardif (2010) mencionam sete saberes que estruturam o campo pedagógico: o saber disciplinar; o saber curricular; o saber da experiência; o saber da ação pedagógica; o saber da cultura profissional; o saber da cultura geral; o saber da tradição pedagógica.

O docente, além de dominar conhecimentos específicos de um campo do saber, precisa dinamizar e articular os diferentes saberes em sua prática pedagógica.

O estudo de Tardif (2002) revelou que professores, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, denominam seus saberes de práticos ou experienciais. São saberes práticos, e não da prática. Isto implica em um distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque da realidade nos seus primeiros anos de

docência, quando descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Também enfrentam a necessidade rápida de aprendizagem, pois é nos primeiros anos da carreira que os professores acumulam experiências, a que recorrem posteriormente, consolidando-as no seu percurso profissional. De alguma forma, aprendem fazendo e procuram provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.

Ao se defrontarem com problemas inerentes à docência, muitas vezes complexos, o professor tende a lançar mão de saberes que possui oriundos da sua vida como estudante. Atua de forma empírica, sem compreender, muitas vezes, a intencionalidade da prática pedagógica que realiza, como se observa nesta narrativa:

> *Às vezes você copia do professor o modo de desenhar, você copia do professor o modo de comparar uma coisa com outra, às vezes você copia do professor até uma piadinha! Uma maneira de sair de uma situação em sala de aula [...].*

Além dos modelos de docência da vida estudantil, os professores iniciantes reconhecem que aprendem uns com os outros. Algumas vezes procuram um colega mais experiente; em outras se apoiam naqueles que, como ele, também está iniciando a carreira. Trata-se de uma comunidade de práticas onde o vivido por um pode servir para o outro.

> *Eu, realmente sou bem novo, se comparado aos meus colegas e eu sou muito humilde. Se eu não sei, eu realmente vou atrás. [...] meus colegas me ajudaram muito [...].*

Através das relações com os pares e do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem objetividade. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes pode permitir potencializar os saberes da experiência. Os professores são levados a tomar consciência de seus saberes experienciais,

objetivá-los para si e para seus colegas. Neste sentido, o docente não é apenas um prático, mas um formador. Sendo assim, os saberes experienciais são submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência, se não cotejados com a teoria e com a prática, caem num ativismo, não adquirem um estatuto de saberes profissionais. As práticas que emergem no cotidiano da docência demandam validação pela teoria. Assim como a teoria não transforma a realidade sem a prática, a prática sem teoria se fragiliza, se limita, se desqualifica.

> *No meu ponto de vista o professor precisa do saber da sua área, precisa do saber fazer, esse saber que adquire na área da docência [...]. Então tem que ter esse balanceamento [...]. Eu acho isso primordial. Os conhecimentos pedagógicos não devem se sobrepor aos da área do conhecimento, mas se vê o que é necessário fazer uma mesclagem disso. Por isso, não posso desprezar o conhecimento pedagógico.*

Em estudos anteriores (Cunha, 2010) já afirmava que os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado *aprender fazendo*. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

A docência não existe na sua essência sem os saberes docentes. E se essa condição atinge a prática de professores em outras fases de suas carreiras, mais ainda se apresenta como um desafio para os que estão iniciando.

As pesquisas (Cunha, 1989, Pimenta e Anastasiou, 2002) têm indicado que os saberes dos professores são culturais e historicamente construídos, inspirados, em modelos transmitidos por seus antigos professores, que os repetem ou os repelem,

segundo a significação que atribuem a essas práticas. Quando perguntados sobre as origens de suas formas de trabalhar, afirmam que essas representações são por eles testadas na prática e, com esse exercício, reforçam suas percepções sobre o que fazem. Se não há a perspectiva de negar os saberes profissionais adquiridos na prática, é também incompreensível o exercício de uma atividade alicerçada exclusivamente neles, especialmente no âmbito acadêmico, que procura se distanciar do senso comum.

Soma-se a essa situação o fato de que os jovens docentes, em geral, também não possuem experiências de trabalho no seu campo profissional e essa condição poucas vezes é forte requisito de ingresso na carreira. Como a formação de graduação se constitui como uma perspectiva profissional, pois é ela que viabiliza o exercício das profissões, o vácuo que se estabelece é maior.

A estes cenários se acrescenta a importante revolução tecnológica, com forte presença desde o final do século XX, que disponibilizou a informação de maneira virtual, impactando a educação escolarizada. Não mais se tem, no professor, a centralidade da transmissão do conhecimento, repercutindo intensamente no seu papel profissional. A erudição não mais se constitui como principal alicerce da autoridade do professor, pois os estudantes podem ter acesso à informação através dos mecanismos tecnológicos. Ao contrário, o prestígio da docência de faz pela capacidade de articular o conhecimento disponível com as estruturas cognitivas e culturais dos estudantes.

Onde os jovens professores doutores aprendem esses saberes profissionais? Rios (2006), usando interessante metáfora, afirma que a docência pressupõe saberes capazes de "ensinar geografia a João". Para tanto o professor tem êxito no seu trabalho quando domina o conhecimento da geografia (aqui tomado como exemplo), desenvolve os saberes próprios do ensino e conhece João. A simplicidade dessa proposição não retira dela a sua complexidade. Onde os docentes universitários aprendem

consistentemente os saberes da docência? Quem lhes ensina a importância e as estratégias para conhecer João?

A importância desse conhecimento se afirma pela condição cultural e cognitiva dos estudantes que chegam à universidade, e que também vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. Alguns são pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento. Outros, na ponta inversa, são alunos adultos trabalhadores que estavam distanciados dos bancos escolares há algum tempo e que suas condições objetivas de vida dificultam, muitas vezes, o desempenho do tradicional perfil acadêmico que o professor deles espera. Surpreende, nas pesquisas (CUNHA, 1989) a evidência da importância da dimensão afetiva para os alunos da educação superior, situação que, a primeira vista, poderia ser questionada, dada à faixa etária em que se situam. Depoimentos de docentes informam o quanto eles são demandados – muitas vezes fora do horário e espaço da sala de aula – para ajudar os estudantes enfrentarem problemas pessoais e de conjuntura de vida. A relação professor-aluno se reveste de uma complexidade que extrapola as habilidades comunicacionais do professor; pois cada vez exigem mais saberes complexos, que pressupõem uma base de fundamentação para seu exercício.

Vale ressaltar, ainda, outro fator de intervenção na prática pedagógica da educação superior. Refere-se à competitividade no mundo do trabalho que vem abalando a organização acadêmica, ainda apegada às carreiras tradicionais. A organização interna dos currículos, baseada historicamente em competências bem definidas, dá lugar a novas propostas e exigências. Discursos são

produzidos na direção da interdisciplinariedade, da flexibilização e outros conceitos similares, até então raros na educação superior. Esta condição colide com a trajetória de formação da maioria dos professores, porque se distancia de suas histórias. Também exige uma apropriação teórica que grande parte não possui, dificultando a decodificação de narrativas sobre campos interdisciplinares que não avançam para além dos discursos e intenções. Implicam na apropriação de um campo conceitual distante da formação da maioria dos docentes da educação superior.

Por último, mas não com menor importância, cabe chamar atenção para o fato de que, especialmente nos países emergentes, os processos de inclusão são reclamados pela população e são considerados chave nas políticas de equalização social. Para os países desenvolvidos, ou regiões desses países, a educação superior já se integra na educação básica. Entretanto nos demais se instala um acelerado processo de recuperação do tempo perdido e há uma demanda crescente da população para a ampliação das oportunidades educacionais.

A perspectiva é de que o conceito de qualidade da educação baseado exclusivamente na meritocracia perca sua condição naturalizada e universal, por se constituir numa alternativa que reserva poucas oportunidades às classes populares, dado o padrão de medida usual dos méritos escolares. Mesmo compreendendo as condições que diferenciam as populações de jovens estudantes, cada vez mais o desafio é encontrar alternativas para suas formações, revendo práticas tradicionais, muitas vezes excludentes.

Esse panorama tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos vivenciados na e pela universidade. A necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito emergir o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização

curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo.

A docência como atividade profissional complexa requer não só o domínio da área de conhecimento dos professores, mas saberes que favoreçam o pleno exercício profissional docente. Então, experiência e saberes se articulam, na possibilidade de fortalecer e validar práticas desenvolvidas pelos professores nos espaços universitários. E se essa condição é válida para professores em qualquer etapa da carreira, mais ainda para os que iniciam suas trajetórias profissionais.

Portanto, experiências e saberes docentes são temas que, apesar de juntos, se diferenciam no primeiro momento, no sentido da "experiência" expressar algo que acontece conosco, que nos marca e nos faz repensar, ressignificar e transformar o vivenciado em experiências formadoras e provocadoras de um saber fazer mais consciente, direcionando para um saber pedagógico. Os saberes da docência são necessários para o exercício da profissão e respaldam o professor no confronto com a complexidade da docência.

Referências

CONTRERAS, José Domingos. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caiminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ Daniel. **El saber de la experiência: narrartiva, investigación y formación docente**. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 21-60.

CONTRERAS, José Domingos; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. La experiência y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José Domingo; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. (Comps.). **Investigar la experiência educativa**. Ediciones Morata, Madrid, 2010. p. 21-86.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-34.

_____. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Qualidade da educação superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 203-214.

_____. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: PRYJMA, Marielda. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 259-271.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto Editora: Porto, PT, 2001.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 11-24.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. (Org.). **El profesorado principiante: Inserción a la docencia**. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente** v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso: 09/07/2015.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. **El Reto de la formación de los docentes universitários: una experiência con professores noveles**. Universidad de Sevilla, 2000.

PIMENTA, Sema Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo, Editora Cortes, 2002.

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

SILVA, Vera Lúcia Reis da. Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade Pública no contexto da interiorização no sul do Amazonas. 2015. 175 f. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

SKLIAR, Carlos. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. In: CONTRERAS, Jose y PÉREZ de LARA, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata, Madrid, 2010. p. 136-152.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.