

Simone Regina Dias
Arceloni Neusa Volpato
(organizadoras)

Práticas Inovadoras em
Metodologias Ativas



contexto digital

Coleção Coccinelle

PRÁTICAS INOVADORAS EM METODOLOGIAS ATIVAS

2017

P912

Práticas inovadoras em metodologias ativas / Andreia de Bem Machado... [et al]. — Florianópolis: Contexto Digital, 2017.
174 p.

ISBN: 978-85-93437-03-8

1. Aprendizagem. 2. Educação. 3. Metodologia ativa. I. Machado, Andreia de Bem. II. Volpato, Arceloni Neusa. III. Bernini, Denise. IV. Freire, Diane Mota Mello. V. Felipe, Daniel Boppré. VI. Fialho, Francisco Antonio Pereira. VII. Salve, Guilherme Bizarro. VIII. Andrade, Izabel Cristina Feijó de. IX. Portal, Leda Lísia Franciosi. X. Chaga, Marco Maschio. XI. Arruda, Marina Patrício de. XII. Ribeiro, Ormezinda Maria. XIII. Dias, Simone Regina. Título.

CDU: 377

CRÉDITOS

ORGANIZADORAS DA OBRA: Simone Regina Dias e Arceloni Neusa Volpato

AUTORES:

Andreia de Bem Machado

Arceloni Neusa Volpato

Daniel Boppré Felipe

Denise Simões Dupont Bernini

Diane Mota Mello Freire

Francisco Antonio Pereira Fialho

Guilherme Bizarro Salve

Izabel Cristina Feijó de Andrade

Leda Lísia Franciosi Portal

Marco Maschio Chaga

Marina Patrício de Arruda

Ormezinda Maria Ribeiro

Simone Regina Dias

CAPA: Daniel Boppré Felipe

REVISORAS: Arceloni Neusa Volpato

Inês Araldi

Simone Regina Dias

APRESENTAÇÃO

Atualizar as formas de ensinar e de aprender que se materializam, em uma de suas vertentes, com o nome de Metodologias Ativas. Esta é a proposta deste livro que abre a coleção de grandes temas da educação para o século XXI.

Vivemos em um tempo de grandes mudanças, com velocidade estonteante, e temos presenciado a alteração de cenários, ações e atores quase que na sua completude. Inovadas. Atualizadas... nas diversas áreas do saber.

Mas quando lançamos olhares para a educação, temos uma insatisfação com o que estamos vivenciando. Pouco ou nada mudou de significativo nos espaços de ensino. O professor continua a professar o seu conhecimento urdido ao longo dos séculos e os nossos alunos permanecem (des)atentamente sentados em suas cadeiras discentes. Introduzimos alguma tecnologia para estes personagens que parecem lustrar e dar um novo alento a estes momentos vividos nas salas de aula nos dando a falsa impressão de que avançamos também no desenvolvimento do ensinar e do aprender. Ledo engano, apenas tecnologizamos o que temos repetidamente feito ao longo dos séculos.

As novas tecnologias, já não tão novas, apenas introduziram nas salas de aula um aparato tecnológico que aparenta dar um ar de modernidade, mas seja ao aroma do álcool do material saído dos mimeógrafos ou da projeção com movimento e cores dos *datashows*, o âmago do processo não foi minimamente tocado: a efetividade da aprendizagem.

Esta é a questão que permeia este livro, a reflexão técnico-teórica ou a vivência de experiências no chão de fábrica da educação: a sala de aula, resultante de um rol de especialistas, oriundos de diversas regiões do Brasil, lançam luzes sobre possibilidades concretas para o avanço da Educação.

O personagem central do processo é o acadêmico! A escola existe para propor experiências que alterem o comportamento deste aprendiz. Ele deve estar pronto para participar deste processo e, principalmente, desejar embarcar na nave do conhecimento. Então, o milagre acontece. Ele torna-se senhor da aprendizagem, desejando-a e fazendo-a acontecer, com efetividade. Ao professor cabe capitanear o processo, desafiando o ser aprendiz e fazendo-o trilhar ativamente o caminho da construção do seu conhecimento.

Nessa direção, a Coleção Coccinelle propõe-se trazer algumas discussões acerca da educação, das tecnologias e das práticas transculturais na cena contemporânea. E por que Coccinelle? Coccinelle é a nossa joaninha, aquele simpático e delicado inseto que quando pousa em você pode ser interpretado como um sinal de sorte. Símbolo do amor, da fertilidade, da renovação, da harmonia, ela levanta voo daqui da Ilha da Magia e espera encontrar muitas mãos para pousar. Que

ela desperte e instigue a curiosidade, os olhos atentos a e vontade de fazer uma educação mais vibrante, de modo a despertarmos mais ideias para gerar a colaboração no processo de ensino e aprendizagem. Você é nosso convidado nessa viagem! E nas demais que hão de vir pela frente...

Arceloni Neusa Volpato

Simone Regina Dias

Coleção Coccinelle



PREFÁCIO

Nas últimas décadas, percebe-se no cenário educacional e muito difundido entre os professores pela falta de interesse no ensino por parte dos alunos e conseqüentemente a aprendizagem fica comprometida, pois o distanciamento dos alunos em sala de aula, se configura por conta de métodos tradicionais que ainda são praticados por alguns professores.

A educação é forçada a repensar seus modelos, pois os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não conseguem atender necessidades de formação como: aprendizagem mais significativa e contextualizada, o desenvolvimento de metodologias efetivas de formação de competências para a vida profissional e pessoal; e também uma visão mais transdisciplinar do conhecimento.

Nos dias de hoje, os diferentes usos dessas mídias e tecnologias se confundem e passam a ser característicos das Tecnologias de Informação e de Comunicação. Criando-se um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. As novas tecnologias são ferramentas fundamentais para o trabalho em sala de aula, seja esse ambiente físico ou virtual. As metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais

participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração.

A utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno.

A base teórica para entender e utilizar positivamente as metodologias ativas ainda encontra-se em desenvolvimento na literatura nacional e poucos são os livros que abordam a temática, bem como o relato de experiências práticas na educação.

Assim, foi com extrema satisfação que tomei contato com o livro *Práticas inovadoras em metodologias ativas*, coletânea de artigos criteriosamente harmonizados pelas professoras Arceloni Neusa Volpato e Simone Regina Dias.

Os artigos foram competentemente elaborados para este livro e revelam a importância da aplicação das Metodologias Ativas com objetivo de promover no aluno uma concepção mais reflexiva e crítica em que as suas habilidades e competências estarão sendo desenvolvidas para que este encontre soluções adequadas para os problemas vivenciados na sua formação. Mas também propor ao professor uma reflexão sobre a sua prática em sala de aula e uma reformulação dos métodos utilizados para atender as especificidades dos alunos acompanhando as mudanças sócio-políticas, financeiras e tecnológicas na sociedade moderna.

São artigos com conceitos, ferramentas e experiências sobre as Metodologias Ativas na educação tanto presencial

quanto na modalidade a distância, desenvolvidos por pesquisadores da educação superior.

Parabenizo os autores pela publicação e pela possibilidade de socialização desta produção, que constitui um referencial importante para educadores, estudantes das diversas licenciaturas, pesquisadores, gestores educacionais, interessados no tema e na formação continuada de professores no que se refere às novas práticas pautadas nas metodologias ativas na perspectiva da inovação na educação superior.

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral

Professora Universitária, Pesquisadora e Gestora na Educação Superior Presencial e a Distância
Fundação Getúlio Vargas e Faculdades São José

SUMÁRIO

A produção de textos em uma sala de aula sem paredes: um desenho curricular em construção

Ormezinda Maria Ribeiro..... 09

Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência

Simone Regina Dias e Marco Maschio Chaga..... 36

Ensaio de um professor invertido

Marco Maschio Chaga e Daniel Felipe Boppré..... 49

Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori e Piaget

Francisco Antonio Pereira Fialho e Andreia de Bem Machado... 63

Eu que ensina: características da individualidade na ação docente

Leda Lísia Franciosi Portal, Izabel Cristina Feijó de Andrade e Marina Patrício de Arruda..... 81

Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas

Denise Simões Dupont Bernini..... 102

Fatores de sucesso para a prática de projetos de aprendizagem

Guilherme Bizarro Salve e Diane Mota Mello Freire..... 119

Transdisciplinaridade: o conhecimento pertinente no currículo do educador

Izabel Cristina Feijó de Andrade, Leda Lísia Franciosi Portal e Marina
Patrício de Arruda..... 143

Desafio do ensino da gramática

Arceloni Neusa Volpato..... 162

Conheça os autores 170

A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA SALA DE AULA SEM PAREDES: UM DESENHO CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO...

Ormezinda Maria Ribeiro

Em tempos de tecnologia...

Em entrevista à *Revista Nova Escola*, Antônio Nóvoa, em maio de 2001, afirmou que sempre se espantou com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e tão poucos descrevendo práticas concretas. Para esse educador, atualizar-se frequentemente em relação às novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador.

Alguns anos se passaram e esse continua sendo um desafio posto aos professores, mais ainda quando se deparam com um novo perfil de estudantes formado em sua maioria por “nativos digitais”, no sentido cunhado por Prensky (2001). Esses são os que cresceram cercados por tecnologias digitais e que não podem ser limitados por uma escola cerrada entre quatro paredes e que não lhes permite vislumbrar o alcance de novas ferramentas que ajudem na aprendizagem.

Se quisermos renovar a profissão e as estratégias de formação, temos que dar visibilidade às práticas. Assim, em tempos de tecnologias, não tão novas, mas em constante aperfeiçoamento, elaboramos esse texto como uma partilha da experiência de alunos e professora, para além das fronteiras escolares.

Assim, entendemos que esse texto deve ser compreendido como um diálogo, não como uma cartilha, ou uma receita ou modelo. Nosso propósito é o de suscitar o estímulo a novas propostas, de modo a privilegiar o desenvolvimento de uma linguagem crítica atenta aos problemas relacionados à prática de ensino da produção textual em uma sala de aula sem paredes. Lembramos Nóvoa (2001, p.15), ao citar Paulo Freire, quando diz que “ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio”.

A ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem com o advento da Educação a Distância (EaD) abriu possibilidades significativas no cenário educacional do Brasil, apresentando-se como modalidade cuja flexibilidade permite o exercício da autonomia e da criatividade por parte do educando, como também coloca em relevo um novo papel do professor, que divide com o aluno o protagonismo na educação.

Com o uso do ambiente virtual de aprendizagem- AVA, o professor tem a possibilidade de ampliar o tempo e o espaço escolar e pode, mais do que antes, mediar e criar situações didáticas que satisfaçam as necessidades e interesses dos alunos, mobilizando-os para lidar com projetos e situações de aprendizagem em ambientes virtuais.

Esse é um papel pedagógico e intelectual essencial, pois encoraja a construção colaborativa do conhecimento entre os participantes do processo de aprendizagem.

O AVA destaca-se também por sua relevância pedagógica, pois além de romper barreiras geográficas, sociais e culturais, e de prover a formação sistêmica do conhecimento, dá

ao aluno a liberdade de administrar seu tempo que se estabelece na perspectiva de um tempo de qualidade, de liberdade criativa, um tempo Kairós, que, em grego, significa o momento apropriado, em oposição à noção de temporalidade cronológica.

Como destacam Ribeiro e Caetano (2014, p.135):

A dimensão temporal representada por Kairós tem seu significado associado ao saber “quando” e “como” utilizar o momento adequado. Seria o tempo qualitativo, enquanto Cronos é de natureza quantitativa. É nesta perspectiva que refletimos sobre a arquitetura de uma sala de aula em EAD.

A EaD surgiu a partir da possibilidade de ampliação no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em uma modalidade de ensino emergente, dada sua flexibilidade, facilidade de acesso e autonomia do educando. A sala de aula virtual abriu possibilidades de se explorar o tempo qualitativo, e mudou a forma como as pessoas interagem entre si, e como as pessoas adquirem novos conhecimentos e habilidades. Na sala de aula virtual, ou sala de aula sem paredes, podemos reconhecer algumas vantagens tais como a flexibilidade de horário, disponibilidade em tempo integral; ritmo de aprendizagem definido pelo próprio aluno; redução do tempo necessário para o aprendizado; treinamento de um grande número de pessoas ao mesmo tempo e facilidade de atualização dos conteúdos.

Nessa sala sem limite físico, pode-se fazer a gestão de tempo adaptada às suas necessidades educativas, promovendo

a interatividade por meio de ferramentas que proporcionam a troca de informação e de experiências entre alunos e professores.

A sala de aula virtual tem a capacidade de alcançar um público muito maior e mais variado que a presencial, além de reduzir barreiras de acesso de diferentes níveis de estudo, permite a ampliação da oferta de cursos e possibilita uma rápida e constante atualização do conteúdo.

Há, no ambiente virtual, uma realidade concreta nas interações e ações realizadas no ciberespaço, que, segundo Pierre Lévy (1995, p. 47), desmitifica a ideia de que o virtual é o oposto do real, como se tende a crer. Esse autor destaca que apesar de sua concretude inquestionável, o ciberespaço ou espaço virtual é o ambiente imaterial constituído de pessoas – e não de computadores – de todo o mundo, interligados em rede por meio da internet. E é nesse espaço que novas manifestações societárias acontecem e evoluem, e assim, informações diversas, contribuem para modificar a própria estrutura do pensamento humano.

Lévy (1995, p. 47) tece as seguintes considerações acerca do conceito de ciberespaço, definido como o ambiente da virtualidade:

No limite, só há hoje um único computador, um único suporte para texto, mas tornou-se impossível traçar seus limites, fixar seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em nenhuma, um computador hiper-textual, disperso, vivo, pululante, inacabado, virtual, um computador de Babel: o próprio

ciberespaço. [...] No ciberespaço, como qualquer ponto é diretamente acessável a partir de qualquer outro, será cada vez maior a tendência a substituir as cópias de documentos por ligações hiper-textuais: no limite, basta que o texto exista fisicamente uma única vez na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte, graças a um conjunto de vínculos, de milhares ou mesmo de milhões de percursos ou de estruturas semânticas diferentes.

Em capítulo dedicado a apresentar a linguagem como constitutiva da realidade, Ribeiro (2013b, p.35) destaca a semiose da composição dos espaços acadêmicos e reflete sobre as edificações escolares:

Uma sala de aula com púlpito e tablado podia, num passado muito recente, em termos de história da educação, denotar uma verticalização na relação professor-aluno, relações rígidas de saber e poder, mas hoje pode conotar muito mais a possibilidade de interação entre um grande grupo.

A construção de salas espaçosas e verticais, com um pé-direito duplo, e um pórtico imponente podia conotar a magnitude das universidades e de seus fins, hoje pode denotar inadequação e distanciamento nas relações aluno-professor.

Pensemos que desde tempos imemoriais já se fazem leituras conscientes ou inconscientes desses símbolos arquitetônicos que circundam nosso universo e se compõem nos espaços que, provisoriamente, ou por boa parte de nossas vidas habitamos.

A antiga disposição logística do professor frente aos alunos deve ceder lugar à interação plena, em um espaço democrático que permite a interação e no qual o professor “[...] é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um fornecedor direto de conhecimento” (LÉVY, 2000), e que, além de interagir, media a pluralidade de opiniões, orientando, direcionando e motivando o aluno na formação do pensamento crítico. O aluno, por sua vez, deve desempenhar o papel que lhe cabe, tendo interesse em aprender, participando das discussões e colaborando para que a aprendizagem flua. Nesse contexto, são utilizados os fóruns para interação entre os alunos e construção do conhecimento coletivo por meio do diálogo e troca de informação e experiências, com o emprego de ferramentas que oportunizam essa interação e integração de conteúdos e métodos.

Essa autonomia dada ao aluno reflete-se no ganho de responsabilidade ao longo do percurso. O aluno aprende a lidar com prazos de outra maneira. No ambiente virtual, essa dilação é mais flexível, pois não se restringe ao período de aula, limitado pelos horários de funcionamento da escola. A apresentação, entrega e correção de trabalhos no ambiente virtual também são facilitadas. O professor pode acompanhar o desenvolvimento das atividades e mediar os trabalhos de um grupo. O próprio sistema registra todas as ações, inserções e participações dos alunos em um relatório que pode ser acessado a qualquer momento.

Entretanto, para que um sistema como esse seja posto em prática de maneira eficiente e eficaz, é necessário o incremento do acesso de um maior número possível de estudantes à internet, algo absolutamente provável, haja vista o rápido crescimento de sua popularidade nos últimos anos. A rede deve alcançar a todos de maneira generalizada e democrática, como sugere Toffler (1990):

(...) os nossos sistemas de educação de massas se tornaram em larga medida obsoletos (...) a educação exigirá uma proliferação de novos canais e um enorme aumento da diversidade dos programas. Um sistema rico em escolha terá de substituir o pobre, a fim de que as escolas possam preparar as pessoas para uma vida decente na nova sociedade da Terceira Vaga (...) os laços entre a educação e os seis princípios do novo sistema mediático – interactividade, mobilidade, convertibilidade, conectividade, ubiquidade e globalização – praticamente não foram explorados. (...) no séc. XXI nenhuma economia poderá funcionar sem uma infraestrutura electrónica também ela do séc. XXI, envolvendo computadores, comunicação de dados e os outros media. Isto exige uma população tão familiarizada com essa infraestrutura informacional como o foi com automóveis, estradas, autoestradas, comboios e a infraestrutura de transporte do período fabril.

Conforme asseguram Lucena e Fuks (2000), existem três tipos de cursos hoje na web: os cursos centrados na sala de aula, que usam a web como quadro de avisos e meio de informação complementar; os cursos nos quais o aprendizado é dirigido pela sala de aula e suplementado por atividades na web; e os cursos

que utilizam os recursos da web como um sistema completo de discussão do conteúdo.

Segundo essa classificação, o sistema Moodle se enquadraria no terceiro tipo de curso, considerando seu caráter essencialmente virtual, embora funcione como um suporte para a aula presencial. Esse curso é de natureza construtivista pois “cada aluno constrói individualmente uma representação de conhecimento própria, interna e pessoal, que é indexada por sua experiência particular” (LUCENA; FUKS, 2000). O aluno projeta-se como construtor do próprio conhecimento, aprende diversas formas de sintetizar, arranjar e reestruturar a informação. Esse modelo de prática de ensino corresponde a uma superação do modelo de aula convencional, pois nele o estudante tem um grau maior de responsabilidade, um turno de fala igual ou maior que o do professor, e até mesmo a possibilidade de interferir na escolha do conteúdo ministrado.

Com o objetivo de promover a educação por intermédio de outras formas de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, a UnB vem utilizando o ambiente virtual Moodle, no espaço virtual denominado Aprender-UnB, desde setembro de 2004, como estratégia de aprendizagem, em apoio ao ensino presencial. Esse ambiente possibilita que o conteúdo ministrado seja disponibilizado após as aulas. A tecnologia empregada permite que o ensino ultrapasse as barreiras físicas da sala de aula e facilita a disseminação e o acesso à informação num curto espaço de tempo, assim como permite ao aluno colaborar com a construção do conhecimento pessoal e coletivo.

De modo geral, o sistema Aprender UnB apresenta características comuns a outros ambientes virtuais de mesma tecnologia. Cada usuário possui um perfil com acessos/ permissões específicos. O professor gerencia o curso que lhe foi atribuído, podendo decidir sobre o formato, o tipo de atividade, como fóruns, chats, questionários, notícia, dentre outros, e também as escalas de avaliação. O ambiente permite que o professor receba um retorno sobre as atividades realizadas na plataforma, e faça um acompanhamento de toda a movimentação dos alunos no curso ao longo das aulas.

O princípio fundamental da Plataforma Moodle é o ensino construído a partir da interação da coletividade. Assim, as ferramentas que valorizam a comunicação entre os alunos são valorizadas. Os módulos de interação entre os usuários são, portanto, indispensáveis para o sucesso de todo o sistema. Exemplos de tais módulos são chat, fórum, enquete, *quizz*, *workshop* etc.

A disciplina Oficina de Produção de Textos: para entender seus traços¹

Dentre as várias disciplinas que utilizam a plataforma Aprender UnB como apoio ao ensino presencial, está o curso Oficina de Produção de Textos. Essa disciplina é Integrante do Projeto LIP Disciplinas de Textos do Edital CAPES nº 15 de 23 de

¹ Pesquisa realizada em 2014, para trabalho de conclusão de curso de Anna Karoline Rodrigues Alves intitulada “Sistema Moodle como ferramenta de suporte ao ensino presencial: estudo de caso da disciplina Oficina de Produção de Textos do curso de Letras Português da Universidade de Brasília”.

março de 2010 - Fomento ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação. No desenho curricular da Universidade de Brasília, esta disciplina entra na opção dada pela Portaria n.4.059, de 10 de dezembro de 2004, em seu §2º que estabelece a possibilidade de oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso na modalidade à distância. Não sendo, portanto, integrante do currículo de um curso de EAD, é regida pelas normas e calendários dos cursos presenciais.

Todavia, em vez de usarmos o tempo cronológico segmentado pelo relógio, nos limites físicos das salas de aula da Universidade, propomos, para a realização das atividades da Disciplina “Oficina de Produção de Textos- OPT” que as atividades práticas, de produção textual sejam feitas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA na Plataforma Aprender, no ambiente Moodle.

Figura 1 – Página da Moodle de Oficina de Produção de Textos



Fonte: <http://www.ead.unb.br/aprender2013/course/view.php?id=626>

A fim de que os alunos possam exercitar a habilidade de escrita e de adquirirem autonomia com criatividade, essa disciplina é essencialmente prática, e as atividades desenvolvidas ao longo do semestre são postadas pelos alunos na plataforma a cada semana. Os textos são lidos por monitores e tutores e, ao final, os alunos organizam seus textos produzidos ao longo do semestre em forma de livro, com a liberdade de escolherem o formato. Esse livro é entregue impresso em data estabelecida em acordo com a turma por ocasião da discussão do plano de ensino.

O propósito da disciplina não é ensinar a escrever, mas o de despertar o escritor que está dentro de cada aluno matriculado no curso. Entendemos que as demais disciplinas do curso já garantem ao aluno de Letras o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias à escrita acadêmica. No entanto, elas se prendem aos gêneros mais formais e cobrados em todas as áreas da academia. (RIBEIRO, 2013).

Nessa perspectiva, a disciplina tem como objetivo criar situações para que o aluno esteja motivado a escrever empregando diversos gêneros e tipologias textuais, comportando-se como autor; propiciar a leitura criativa, as descobertas pessoais, o encontro, o diálogo, a autocrítica, a pesquisa, a experimentação e a contínua produção textual, a fim de despertar a criatividade e a autoria textual.

Enfatizamos o objetivo de promover a escrita criativa, empregando os mais diversos gêneros textuais de modo a propiciar ao aluno de Letras e, eventualmente, aos alunos de

outros cursos interessados no programa dessa disciplina, a escrita de textos que demonstrem a sua arte e não apenas a habilidade de escrita de textos acadêmicos e oficiais. (RIBEIRO, 2013a).

O diferencial da disciplina Oficina de Produção de Textos está fundamentado na liberdade que permeia o processo de elaboração dos textos. A professora e os monitores interferem minimamente na produção dos alunos, limitando-se a fornecer os comandos iniciais necessários e a atender pontualmente possíveis dúvidas. Não há a pretensão de ditar normas e regras. Ao contrário, os monitores juntamente à professora atuam como interlocutores, expressando opiniões acerca do texto lido, além de apontar questões de ordem linguística para que haja um aprimoramento do texto. Conforme descreve, na plataforma, a professora responsável pela disciplina:

O objetivo maior desta disciplina é despertar o escritor e sensibilizá-lo para o seu potencial de escrita. Não há a pretensão de ensinar a escrever, ou de ditar regras e normas de escrita. A intenção é que o aluno se reporte ao que já sabe sobre as teorias e processos de escrita e seja estimulado a escrever nos mais variados gêneros.

Com esse propósito, a pauta pedagógica traça os passos das oficinas de leitura e de produção de textos, tendo sempre em vista a criação de situações de uso da linguagem que concorrem para o desenvolvimento da criatividade e da autoria, sem impor um gênero ou um formato específico. A intenção é que tanto professor quanto monitores e tutores se comportem como leitores atentos aos textos dos alunos. Nesse sentido, são

interlocutores e não juízes, ainda que, como leitores, expressem sua opinião, de acordo com a sua sensibilidade.

Nesse processo, a disciplina é desenhada com doze propostas de produção escrita ao longo de um semestre letivo, ou de quinze semanas acadêmicas, além de dois fóruns a partir dos quais os alunos são convidados a interagir, manifestando suas opiniões sobre o tema em pauta.

Nas aulas presenciais iniciais, são feitas algumas negociações com as turmas de modo a garantir que não haverá interferência do professor ou dos tutores durante o processo de escrita dos textos que serão feitos em horário conveniente ao escritor e postados em um período determinado no AVA.

As aulas presenciais são usadas apenas para a socialização das produções e para explicações teóricas que não foram possíveis com o uso da plataforma, ou nos atendimentos individuais agendados de acordo com a necessidade particular de cada aluno-escritor.

Assim, o professor reflete com a turma sobre os seus propósitos e estimula os alunos a definirem um plano de escrita para cada texto que ao final deverá compor um livro com apresentação e estilo definido por eles: O que escrever? Por quê? Para quem? Onde? Como? São perguntas que os escritores devem se fazer a cada proposta, considerando que têm a liberdade de escolher o gênero e o estilo na produção do texto que será escrito individualmente.

Na plataforma, professor e demais interlocutores leem os textos e dialogam com seus autores, comentando em sua perspectiva de leitura. Caso encontrem desvios linguísticos,

esses são apontados, sem, contudo, caracterizarem uma correção ou revisão. A ideia é contribuir para o aprimoramento, considerando em primeiro lugar a intenção do autor. As reflexões e análises linguísticas são feitas a partir do texto produzido, com a intenção de aprimorar a escrita, nunca como prescrição de regras. A correção e a reescrita são decorrentes das interlocuções, propiciadas pelo uso das ferramentas no AVA.

A leitura dos textos produzidos pelos seus autores é feita por aqueles que desejem fazê-lo, espontaneamente, durante os encontros presenciais.

Em relação aos gêneros textuais e ao estilo de escrita, a partir da proposta dada a cada semana, o aluno tem a liberdade de escolha do gênero e, coerente com sua opção, define os níveis de registro e o estilo de linguagem.

Assim, ao tempo em que escreve, busca também o desenvolvimento do seu estilo e de uma técnica pessoal, compreendendo que escrever não é apenas usar com habilidade as possibilidades verbais. Ao escrever, o aluno procura seu autoconhecimento, descobrindo que escrever é transbordar. É sair de si. É dominar as letras e não somente as regras. Assim, compreende que escrever é mais do que uma apropriação ou descoberta de uma técnica pessoal, considerando que estilo é escolha e que o “plágio” pode ser uma estratégia criativa e não uma cópia de textos alheios, caracterizada como desvio ou uma conduta desleal.

Um desenho em construção

No início do semestre, a disciplina é inaugurada com uma aula presencial, quando são apresentados os objetivos do curso, a metodologia e os prazos para entrega de trabalhos. Esse modelo é muito comum no ensino presencial, e serve de ponto de ancoragem para os alunos que ainda estão ligados aos padrões tradicionais de educação. A partir daí, os comandos são fornecidos por meio da plataforma virtual, e o aluno, ciente disso, organiza-se de modo a atender ao propósito da disciplina e de se realizar como escritor. Os cinco encontros presenciais que se seguem no decorrer do curso funcionam como outra maneira de o professor obter o retorno tão necessário e atendem também às exigências da Portaria nº4.059.

A presença nessas aulas é obrigatória e o aluno que não cumprir com esse requisito não alcança o percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência. Todavia, há ainda a oportunidade de encontros presenciais individuais, com agendamento prévio, de acordo com a necessidade e o interesse do aluno, em plantões definidos pela professora e registrado no plano de ensino, caso o aluno tenha que faltar a algum dos encontros presenciais, ou sinta necessidade de uma orientação personalizada.

O processo de escrita é, na disciplina em questão, vivenciado de forma plena pelos matriculados. As atividades são apresentadas aos alunos de maneira pedagógica e exploram ao máximo a sua criatividade por meio de temas motivacionais diversificados. Outro aspecto positivo é quanto à realização das atividades, pois o aluno é livre para escolher qual gênero, estrutura ou narrativa para produzir seu texto.

Em relação aos temas propostos, esses abordam desde questões mais gerais a assuntos que exigem que o aluno explore um pouco da própria vivência.

A atividade inicial da disciplina na plataforma virtual é a participação em um fórum sobre a tela “A escola do pensamento”, de George Deem. A proposta consiste em despertar nos alunos um olhar inicial acerca do que constitui a disciplina a partir da análise do quadro apresentado. A professora dá o toque inicial ao discorrer sobre suas próprias impressões sobre a tela:

Querido alun@,

Sirvo-me desse quadro de George Deem para fazer uma analogia com a sala de aula que usamos para formar escritores. Ela não pode ter limites. Deve ser um espaço em que prevaleça a liberdade de estilo, que permita a criatividade e o sonho. Para nos tornarmos escritores autônomos e não apenas meros preenchedores de folha em branco, devemos provocar o maravilhamento à moda dos gregos.

Nessa sala de aula sem paredes, que se serve do ambiente Moodle, você é convidado a sonhar, a pensar e a criar. Os limites de sua criatividade são determinados por você. Eu não tenho a pretensão de ensinar você a ser um escritor. Nessa perspectiva serei apenas uma interlocutora atenta. Aquela que lê seu texto com atenção, dialogando e interagindo com você, para que sua produção seja a mais autêntica e prazerosa possível. Conte comigo, como boa mineira, estou aqui para fazer um "toró de parpíte", mas não se esqueça de que o texto é seu. Eu sou apenas uma leitora interessada no que você tem a dizer.

Mãos à obra! Aya Ribeiro

As reflexões apontadas pelos alunos revelam que há muito se espera por esse tipo de ambiente de aprendizagem. As postagens no fórum traduzem um desejo de uma sala de aula sem paredes que permita aos alunos-escritores maior liberdade de expressão, expansão do conhecimento, e compartilhamento de ideias e impressões.

Analisando as respostas dos alunos, podemos inferir que se trata de uma disciplina especial no curso de Letras da Universidade de Brasília, pois é o único momento, ao longo do percurso acadêmico, em que o aluno é desafiado a desafiar-se, a deixar fluir sua criatividade, a expor suas ideias sem quaisquer barreiras. Destacamos algumas postagens dos alunos no fórum:

O ensino é um processo interativo, e é justamente o que eu observo na disciplina, quando nós podemos nos manifestar assim como o quadro do pintor George Deem em que há uma interação entre o céu (a liberdade, o além) e a escola (ensino, aprendizagem). O nome do quadro "A escola do pensamento" já nos remete a dois elementos (escola e pensamento) que juntos podem gerar resultados bastante positivos, há uma interação do saber com o pensar e o que se pode ter é uma fonte de conhecimento, de aprendizagem, de ensino. (ALUNO 1)

A tela de George Deem mostra uma sala de aula sem teto, remetendo aos conceitos de liberdade e de limitações. O teto da sala de aula representaria um limite físico, no campo literal, e um limite de pensamento no campo figurativo. A disciplina OPT pode ser comparada com essa tela uma vez que rompe com um limite, uma imposição. A matéria dá liberdade aos alunos para escreverem de forma criativa, com paixão, ao invés de criar modelos a

serem seguidos, como encontramos diversas vezes em outras disciplinas de produção textual. (ALUNO 2)

O pensamento reside na linguagem no tanto em que a supera em nunca transcendê-la por completo. A sala de aula, lugar de diálogo, pode nos mostrar, pelo diálogo, o tanto que podemos ascender às nuvens e aos céus, meras figuras da palavra em potência, em apenas residindo a linguagem. O espaço, portanto, que a nós é oferecido, é sem dúvida o de uma habitação em linguagem e suas várias possibilidades estéticas, artísticas, plásticas e até mesmo metodológicas, sistêmicas e taxativas, que não deixam de pertencer ao reino languageiro, mas que pelo diálogo e o conhecimento, podem nos ser dados a ver como contorná-las, fora da sala e através do teto que nos barrava o pensamento. (ALUNO 3)

Vejo a sala de aula que George Deem retratou como uma forma de demonstrar que todo esse processo de aprendizado vai além do teórico e dos limites de ensinamentos. Querendo ou não, ainda existem as carteiras, o quadro e todo aquele conceito de professor-aluno que limita o aprendizado. O fato de ser o teto a única parte que vai além (um tanto quanto fantástico) é como uma ligação à imaginação – para lembrar algo ou imaginar olhamos para cima, um sinal de reflexo já que a memória está na parte superior do cérebro – algo que diminui o limite e proporciona bons momentos àquele ambiente. A proposta da disciplina é justamente isso: motivar, ensinar, e ultrapassar limites. (ALUNO 4)

Trocar o teto de uma sala de aula pela imagem de um céu azul é a concretização artística do que todo educador almeja na teoria. O céu, como simulacro do infinito, da ausência de limites, representa muito bem o campo do conhecimento (onde, cada vez mais, tudo o que se sabe é que se sabe muito pouco) (ALUNO 5).

Após a reflexão dos alunos proposta pelo fórum, as demais atividades da disciplina são disponibilizadas semanalmente e compreendem doze atividades a seguir descritas de forma sucinta:

1. Infância:

Essa atividade requer que o autor discorra sobre sua infância de maneira geral ou destacando um momento marcante. O objetivo principal da atividade é fazer o aluno reviver suas lembranças, organizá-las e colocá-las em um texto que não se prende a um gênero específico. Esse tema relativamente simples funciona como uma força propulsora que ajuda a romper com as barreiras da timidez e da insegurança no momento da escrita.

2. Palavras

A segunda atividade proposta tem um cunho metalinguístico, pois desafia autor a escrever sobre o próprio ato de escrever. As orientações e os textos motivacionais conduzem o aluno a listar uma série de palavras que evoquem nele sensações boas ou ruins. A partir dessa lista, o autor desenvolve reflexões acerca das palavras selecionadas e pode escrever sobre o tema de forma livre, escolhendo o gênero que lhe aprouver: poema, crônica, ensaio, dentre outros.

3. Anagrama

Há uma retomada da perspectiva intimista nessa terceira atividade. O autor deve, a partir de seu nome, criar anagramas. Com esses anagramas, o aluno desenvolve seu texto que, mais uma vez, não exige um gênero específico. O desafio está em criar

um texto com as palavras possíveis a partir do próprio nome do autor.

4. Polissemia

O comando da atividade propõe que o aluno escreva um texto que contenha os vários significados das palavras planta, palma, banco, colar, manga, pesar, folha, quadro, mata e laranja. Essa atividade, aparentemente simples, exige do aluno uma reflexão sobre a língua e seus vocábulos. A liberdade de escolha do gênero é mantida, mas é condição explícita que o aluno escreva seu texto explorando os diversos sentidos das palavras listadas. O que se pretende com essa atividade é desenvolver no escritor a habilidade de direcionar seu texto conduzindo-o ou se deixando conduzir pelos sentidos que as palavras impõem.

5. Biografia

Aqui o aluno deverá eleger um ídolo, seja uma celebridade ou um familiar. Feita a escolha, o autor deve discorrer sobre ela, contando quais motivos o conduziram a esse fim. Mais uma vez temos uma atividade de caráter introspectivo, pois, ao passo que fala sobre o outro, o autor nos conta um pouco sobre sua própria personalidade. O gênero livre permite as mais variadas criações.

6. Enredo com Nomes

A atividade de número 6 se distingue das anteriores por determinar possíveis gêneros em que deve ser desenvolvida. Os comandos e os textos motivadores conduzem o aluno a escrever um conto, uma crônica ou um conto de fadas, explorando a história por detrás do nome de seus personagens. Cada nome possui um significado que guiará a narrativa. Na plataforma é

disponibilizado um livro com significados de nomes com todas as letras do alfabeto. A dinâmica da atividade prevê que o aluno tenha a opção de escolher entre tantos três ou mais nomes que serão os personagens de seu enredo. Esse enredo deverá ser tecido a partir dos significados dos nomes escolhidos.

7. Autorretrato

Neste ponto, o aluno é desafiado a escrever sobre si. Essa atividade demanda um esforço maior, haja vista a grande dificuldade que temos em, a partir de uma ótica crítica, falar sobre nós mesmos. Trata-se, porém, de algo para o qual o aluno fora preparado pelas atividades anteriores. Logo, o aluno escritor encontra certa familiaridade com o tema e consegue desenvolvê-lo com qualidade.

8. Intertextualidade

Essa atividade solicita algo diferente das anteriores. O aluno deve escolher uma fábula, dentre as que são sugeridas, ou pode optar por outra, dentro de seu repertório, reescrevendo-a sob um viés contemporâneo. Faz-se necessário refletir sobre a sociedade e partir dela para construir o texto, numa perspectiva parodística, na qual se mantém a forma e se subverte o conteúdo, atualizando a temática e imprimindo uma crítica política e social.

9. Monólogo

Nessa atividade, o aluno deve, novamente, se inspirar em uma pessoa que lhe desperte boas emoções e escrever um monólogo sobre ela ou pode optar por descrever emoções e sentimentos a partir de um objeto ou situação específica. O autor deve buscar expor suas emoções e pensamentos a um

interlocutor específico, desenvolvendo a habilidade de refletir, dialogando com seu próprio texto.

10. Classificados

Essa é uma atividade bastante divertida. Com ela é iniciada uma nova temática de continuação de textos de autorias diversas. O autor deve, a partir de um excerto de um texto, continuar a história de um jovem de 17 anos que se interessa por um anúncio publicado nos classificados, no qual uma mulher procura por companhia. Nessa atividade pode-se delinear o conflito que definirá o estilo cômico ou trágico do texto.

11. Horóscopo

Os comandos da atividade trazem a história de uma jovem que lê diariamente seu horóscopo. O autor é desafiado a continuar a história de Ana, personagem com características preestabelecidas quando escolhe dentre as previsões referentes aos doze signos. De acordo com o signo escolhido e a previsão referente a ele o enredo se desenrolará, com criatividade e definição de estilo.

12. Valsinha

A última atividade fecha o ciclo, e por isso requer uma maior complexidade. A atividade Valsinha consiste na continuação da canção de mesmo nome, composta por Chico Buarque e Vinícius de Moraes. O trecho selecionado é: “Um dia ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar. Olhou-a de um jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar”. O autor deve escrever um texto que contenha um conflito, um clímax e um desfecho. Assim como as demais atividades, o aluno poderá escolher o gênero e produzir, se

preferir, até mesmo um poema narrativo. O importante é que crie um clímax e um final inusitado para a narrativa.

Um escritor em construção

As propostas da disciplina giram em torno do processo da escrita. O objetivo principal é despertar nos alunos o interesse pelo universo da arte de escrever, sem que haja um apego a avaliações formais ou julgamentos clássicos de classificação ou exclusão. A única crítica feita aos jovens escritores matriculados na disciplina é feita por intermédio do olhar de leitor lançado pela professora e pelos monitores.

A menção da disciplina é conferida após a entrega semanal das atividades acima listadas, juntamente ao livro final fruto de edição e editoração do próprio aluno. Esse trabalho de composição do livro permite que o aluno vivencie o ofício de uma editora e complementa toda a experiência proporcionada ao estudante, ao longo do curso. Não há um modelo a ser seguido, mas espera-se que o aluno, com autonomia e criatividade, organize os textos produzidos ao longo do curso, transformando-os em todo com coerência. Essa coerência pode ser mostrada na escolha do título, dos subtítulos ou da organização em si, bem como na elaboração da capa, e demais partes que compõem um livro.

Considerações finais

O processo de construção e incentivo ao hábito da leitura reflete o modo como o sujeito representa seus pensamentos na escrita, assim a criação literária depende de vários fatores

externos e internos. Procuramos analisar como a produção de diferentes gêneros textuais pode auxiliar no desenvolvimento e na produtividade do aluno ao longo de sua vida acadêmica, considerando o meio em que ele está inserido e os fatores de criação estabelecidos pela disciplina Oficina e Produção de Textos-OPT, ofertada pelo Instituto de Letras da Universidade Brasília. Além disso, pretendemos verificar se o processo de autoria e criatividade é dinamizado com o uso da plataforma Moodle.

Para tal, analisamos a produção de diferentes gêneros textuais no processo de aprendizagem e pesquisamos o uso de recursos tecnológicos e a importância do uso das ferramentas da educação a distância no desenvolvimento criativo das atividades propostas pela disciplina OPT.

No ambiente virtual de aprendizagem, é realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa dos textos produzidos em OPT. Nesse espaço também é investigado como se dá o processo motivacional e criativo dos livros produzidos pelos alunos de graduação durante o semestre em que cursam a disciplina.

Também é realizada uma análise da importância da produção de diferentes gêneros textuais no desenvolvimento acadêmico do aluno, de como as novas tecnologias podem auxiliar no processo de criação de textos e de como a educação a distância pode contribuir de forma positiva no processo de aprendizagem.

As aulas presenciais são usadas apenas para a socialização das produções e para explicações teóricas que não foram possíveis com o uso da plataforma, ou nos atendimentos

individuais agendados de acordo com a necessidade particular de cada aluno-escritor.

O propósito da disciplina não é ensinar a escrever, mas sim despertar o escritor que está dentro de cada aluno matriculado no curso. Entendemos que as demais disciplinas do curso já garantem ao aluno de Letras o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias à escrita acadêmica. No entanto, elas se prendem aos gêneros mais formais e cobrados em todas as áreas da academia.

Por essa razão, enfatizamos o objetivo de promover a escrita criativa, empregando os mais diversos gêneros textuais de modo a propiciar ao aluno de Letras e, eventualmente, aos alunos de outros cursos interessados no programa dessa disciplina, a escrita de textos que demonstrem a sua arte e não apenas a habilidade de escrita de textos acadêmicos e oficiais.

Além disso, consideramos imprescindível romper com as velhas concepções de educação e de ensino que a escola, de modo geral, vem perpetuando. Não se trata tão somente de formar escritores, em um curso que também forma professores, mas entendemos que é necessário investir em um processo de rompimento de mudança de mentalidade em relação à ideia de tempo e espaço que ainda vigora nas instituições escolares, para que esses alunos-escritores possam vivenciar uma metodologia de trabalho com o texto. A intenção é que, mais do que experimentarem o desenvolvimento de suas habilidades de escritores enquanto cursam a licenciatura/bacharelado em letras, esses alunos possam romper com velhos paradigmas em relação ao ensino de produção de textos e, assim, ao se

formarem professores, ajam no sentido de romper esse ciclo vicioso de ensinar como foram ensinados.

Referências

- ALVES, A. K. R. **Sistema Moodle como ferramenta de suporte ao ensino presencial**: estudo de caso da disciplina Oficina de Produção de Textos do curso de Letras Português da Universidade de Brasília. Ambiente de aprendizagem Moodle UnB – Disciplina Oficina de Produção de Textos. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/aprender2013/course/view.php?id=626>>. Acesso em: 26 maio 2017.
- LUCENA, C.; FUCKS, H. **A educação na era da internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1995.
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 16 n. 142, p.13-15, maio 2001.
- RIBEIRO, O. M. Autores na plataforma: oficina de produção de textos no contexto das tecnologias de comunicação. In: **Anais do SILEL**. Vol. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013a. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_590.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.
- RIBEIRO, O. M. **Na teia de Penélope**. Metáforas na educação. Campinas: Pontes, 2013b.

RIBEIRO, O. M.; CAETANO, C. J. M. Tempos e redes: a arquitetura de uma sala de aula em EAD. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 131-139, jul./dez. 2014.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Simone Regina Dias
Marco Maschio Chaga

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

Paulo Freire

Preliminares

Como articular o uso de metodologias ativas com a extensão universitária? Como pensar a teoria e a prática em sala de aula? Como despertar no acadêmico a curiosidade em buscar o conhecimento e aplicá-lo? Como lidar com problemas reais no âmbito da academia? Eis aí alguns dos desafios que nos são impostos no dia a dia do professor de ensino superior e que são abordados nesta apresentação.

Parte-se aqui do pressuposto de que novas metodologias ativas precisam ser implantadas para trazer os acadêmicos para o centro da aprendizagem. E aborda-se o caso de uma experiência do Projeto Unibem (UNIVALI), na qual se utiliza a aprendizagem baseada em problemas, uma metodologia de aprendizagem que coloca o estudante como protagonista do seu próprio desenvolvimento. Por meio de atividades individuais e em equipe, o acadêmico experimenta diferentes formas de abordagem para realizar um projeto (produto, serviço, conhecimento), exerce funções de liderança ou subordinação.

A proposta do Projeto consiste em mapear empresas da região da instituição que aceitem ser parceiras no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que dentro das disciplinas dos cursos de gestão. Conforme o teor da própria ementa, usaremos os casos reais das organizações, com suas problemáticas, a fim de estudar e verificar possíveis soluções. A aprendizagem baseada em problemas busca, nesse sentido, ser um espaço no qual o acadêmico, ou sua equipe, possam se arriscar e até falhar na sua interpretação. O que se busca é a atitude do acadêmico como protagonista, sendo o professor o mediador e mentor.

Antes de explicar a proposta do Projeto Unibem desenvolvido nos Cursos de gestão da UNIVALI, e alguns de seus resultados obtidos ao longo dos dois últimos anos, abordarei a questão da extensão, que tem se tornado item da pauta da maior parte das instituições de ensino superior no último ano. Este interesse no tema não é fortuito.

É, isso sim, decorrente da interpretação de uma das metas do Plano Nacional de Educação, publicado em 2014. Dentre as várias metas estipuladas pelo referido Plano para os próximos dez anos, uma interessa particularmente a este trabalho. Trata-se da Meta 12, em que se lê: “todos os cursos de graduação deverão, em atendimento às estratégias traçadas para atingimento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação, assegurar que, no mínimo, 10% de suas cargas horárias sejam cumpridas com programas e projetos de extensão, com atuação prioritariamente nas áreas de grande pertinência social”.

Para que se possa atender a essa determinação, sabemos ser imprescindível que as instituições conheçam o que se entende ali por extensão acadêmica.

Se lançarmos nosso olhar para o glossário que acompanha o instrumento de avaliação de cursos de graduação, temos que: “A extensão acadêmica é a ação de uma instituição junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos.”

Desse modo, pode ser entendido como um processo interdisciplinar que traz em seu bojo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, de modo a promover a interação transformadora entre a IES e outros setores da sociedade.

Dito isto, vale destacarmos outra questão fundamental, sobretudo quando se pensa na qualidade do aprendizado e na consequente melhoria da performance dos jovens.

Afinal, se pretendemos defender uma nova visão de escola e de educação, pautada na qualidade do aprendizado e na consequente melhoria da performance de nossos estudantes, chegaremos à conclusão de que novas metodologias precisam ser implantadas para trazê-los para o centro da aprendizagem.

Metodologias ativas: um imperativo no atual contexto

As metodologias ativas possuem a finalidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o foco no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. No caso de sua aplicação em cursos de graduação, geralmente são pautadas no desenvolvimento da habilidade em identificar, descrever e

solucionar problemas que ocorrem no dia a dia da prática profissional das diferentes áreas do conhecimento, propondo soluções práticas, que podem se valer do desenvolvimento de equipes ou com base na construção de projetos, dentre outras possibilidades.

Isso significa que o ensino cognitivo cede um pouco de espaço para outras formas de aprendizagens laterais, cujo enfoque principal está no acadêmico, e não apenas no professor. Por exemplo, o pensamento crítico torna-se capaz de identificar, analisar e avaliar situações, ideias e informações, auxiliando na formulação de respostas estruturadas para problemas não estruturados.

Pode-se dizer que as metodologias ativas buscam desenvolver o aprendizado, utilizando parâmetros reais ou simulados, construindo processos interativos de conhecimento, de análise ou de pesquisa. Desse entrelaçamento decorre a tomada de decisões individuais ou coletivas com a finalidade de encontrar soluções para um determinado problema. Ao passo que os modelos de ensino tradicionais levam o aluno a uma postura quase sempre passiva, ou seja, sem a oportunidade de demonstrar suas opiniões, interesses e de repassar seus saberes também para o docente, através de uma comunicação mútua, com via de mão dupla.

Devemos reconhecer que a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões da sociedade em que estamos

inseridos. E faz parte das funções da escola contribuir para este desenvolvimento. Se temos a legislação nacional da educação indicando para isso de diferentes modos, também se faz necessário pensar nas metodologias que possam nos ajudar a dar conta do desenvolvimento de tais competências.

Outras questões vêm à tona: como podemos pensar e praticar a educação de forma que se privilegie o surgimento de pessoas capazes de solucionar problemas complexos? Como fazer para que nossos acadêmicos estejam no centro desse processo e transformem-se em protagonistas do conhecimento?

Uma das metodologias conhecidas que pode desenvolver a autonomia e a competência de lidar com problemas não estruturados é a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, uma metodologia de aprendizagem que coloca o estudante como protagonista do seu próprio desenvolvimento. Por meio de atividades individuais e em equipe, o acadêmico experimenta diferentes formas de abordagem para realizar um projeto (produto, serviço, conhecimento), exercendo funções de liderança ou subordinação.

Já no caso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a ênfase recai na resolução de problemas ou situações significativas, contextualizadas no mundo real. Ela representa uma ponte entre o ensino tradicional e a vivência pessoal e profissional, pois une teoria e prática. Essa metodologia reforça as habilidades e competências do aprendiz, mudando o

paradigma da educação formal, atualmente ainda muito centrada no conteúdo e no professor.

A Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser utilizada como parte das estratégias de aprendizagem, em conjunto com outras práticas, reforçando conceitos e estimulando a exploração de soluções por parte dos estudantes.

Mitre et al. (2008) expõem que as metodologias ativas se valem da problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com a finalidade 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.

Ainda na visão dos autores (2008), a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, sobretudo com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e da resolução de problemas de sua área, portanto, constitui uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação.

Após realizar uma revisão teórica na literatura sobre ABP, Souza e Dourado (2015) constataram a existência de um consenso acerca de suas características básicas: todos os autores admitem que a ABP promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes em todo processo de aprendizagem, além de favorecer a aplicação de seus princípios em outros contextos da vida do aluno. Desse modo, a ABP apresenta-se

como um modelo didático que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada, sendo que ainda mobiliza outras dimensões de aprendizagem, como a motivação, estimulada pela curiosidade sobre os temas de cada área de estudo, e as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pelo grupo.

As metodologias ativas nos servem, nesse cenário, para equalizar as diferenças que encontramos em nossos acadêmicos, que possuem diferentes formações ou formações deficientes e, ao mesmo tempo, sevem para incluir a todos porque esse tipo de metodologia realça as diferenças e não se preocupa apenas em “pasteurizar” o aprendizado.

A experiência de articulação entre ensino e extensão: Projeto Unibem

O Projeto Unibem, projeto de extensão universitária desenvolvido desde 2014 na UNIVALI, mais especificamente no CECIESA – Gestão, é um exemplo exitoso da prática da aprendizagem baseada em problemas. Já temos vários resultados dessa trajetória, mas aqui me detenho em um exemplo para ilustrar o processo.

A proposta do Projeto consiste em mapear empresas da região da instituição que aceitem ser parceiras no processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que, dentro das disciplinas dos cursos de gestão, conforme o teor da própria ementa, usamos os casos reais das organizações, com suas problemáticas, a fim de estudar e verificar possíveis soluções. Depois de feito o contato com a empresa, convidamos o(a)

empresário(a) para fazer uma exposição aos acadêmicos, apresentando a organização. A seguir, após a teoria estudada, os acadêmicos fazem um estudo a fim de diagnosticar a problemática estudada. No decorrer do processo, é agendada uma visita técnica à empresa e os dados são coletados, sempre por intermédio do professor e articulador do Projeto Unibem. Ao final do estudo, os acadêmicos apresentam os resultados, tanto à plateia de acadêmicos de outros períodos quanto ao próprio empresário.

Os resultados são muito significativos porque, desse modo, o aprendiz possui um papel ativo ao significar e compreender as informações adquiridas previamente na teoria, utilizando-as para construir novos conhecimentos e testar sua aplicabilidade em situações concretas. Dentre as atividades realizadas, já foram elaborados planos de negócio, planos de marketing, planejamento estratégico, análise de clima organizacional, estudo sobre motivação dos funcionários, programa de treinamento e desenvolvimento dos funcionários, análise administrativa e estratégias de marketing de relacionamento.

Detenho-me um pouco mais na explicação de como o Projeto foi aplicado na disciplina de Comunicação organizacional – Curso de Administração, do primeiro período, na UNIVALI – Campus Kobrasol, em 2016. A turma foi dividida em duas equipes. Uma equipe ficou responsável por elaborar um diagnóstico da comunicação interna no empreendimento Empório da Economia Solidária, enquanto a outra atuou na comunicação externa na organização.

Buscou-se estudar a importância da comunicação interna entre os colaboradores participantes do Empório da Economia Solidária e sobre as ações de comunicação externa do Empório, além de aprender um pouco mais sobre a economia solidária, uma nova ideia sobre produzir, vender, comprar e trocar, focando na sustentabilidade. Esse tipo de economia é definido pelo conjunto de atividades econômicas (produção, distribuição, consumo, poupança e crédito), organizadas sob a forma de autogestão. Essa autogestão significa que todos os integrantes dessa cooperativa possuem o mesmo peso em todas as decisões tomadas.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas: pesquisas bibliográficas, a fim de dar embasamento teórico ao estudo; entrevista com a diretora do Empório e questionário aplicado aos grupos de produtores que participam atualmente do Empório e que comercializam os produtos que produzem. No caso da comunicação externa, além da entrevista, os acadêmicos avaliaram as percepções em relação ao material de divulgação, como site e Facebook, únicas mídias utilizadas pela organização.

As equipes elaboraram seus respectivos diagnósticos para a problemática estudada e conseguiram propor, além de uma descrição detalhada, algumas sugestões de ações para melhorias na comunicação interna e externa do Empório.

Não entrarei aqui na exposição de resultados e conclusões a que os acadêmicos chegaram, mas destaco que atingiram o objetivo de construir o diagnóstico da comunicação

organizacional do Empório e trabalharam aspectos que julgo essenciais. Tratarei de tais aspectos:

- Primeiro: abordagem de conteúdo significativo, relevante para a produção acadêmica e profissional;
- Segundo: partiu-se de uma pergunta instigante: o que fazer para melhorar a comunicação (interna e externa) dessa organização?
- Terceiro: o trabalho foi desenvolvido a partir da lógica do protagonismo do aluno: voz e poder de decisão, com vistas a desenvolver a autonomia;
- Quarto: abordagem de algumas das habilidades do século 21: exercitar a colaboração, o raciocínio lógico, a comunicação, o manuseio das tecnologias digitais, o controle do tempo;
- Quinto: uso da pesquisa como ferramenta: busca de informações em diversas fontes;
- Sexto: feedback e revisão: importante receber orientações do professor, ao longo do percurso. Feedback serve para enriquecer o aprendizado;
- Sétimo: apresentação final com convidados: trabalho de liderança, exposição das ideias, comunicação interpessoal e preparo para o mercado de trabalho.

Ainda que se tenha trabalhado com uma turma do primeiro período, recém-ingressos na Universidade, os resultados foram muito produtivos. Ao final do trabalho, além da estruturação de um artigo contendo o desenvolvimento do estudo, os acadêmicos apresentaram os resultados em um

Evento da instituição, com participação à diretora do Empório, a fim de darmos o feedback do estudo realizado.

Considerações acerca da experiência

Vivemos um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, sobretudo se considerarmos a disseminação das tecnologias da informação e comunicação, e se faz necessário pensarmos sua inserção em sala de aula. Nossos acadêmicos já dispõem dessas tecnologias e frequentam as aulas fazendo uso delas (para o bem ou para o mal). Em certos casos, os professores sabem explorar bem esses recursos, integrando-os às atividades que realizam. Mas a maioria está se sentindo desconfortável com a disputa de atenção. Resta-nos pensar e refletir sobre as formas de tornar as aulas mais interativas e participativas, com inserção dessas tecnologias, obviamente com um uso com objetivo bem definido.

Mudar e propor algo inovador, que possa despertar o interesse dos estudantes pelas aulas é o desafio que nos cabe. Pensar em alternativas em que o acadêmico assumira postura mais participativa, em que ele resolve problemas, participa do desenvolvimento e gestão de projetos, criando mais oportunidades para a construção do conhecimento. E, sobretudo, possibilite a ele o risco de errar, de falhar e de estudar problemas que existem no ambiente corporativo.

Sidnei Oliveira (2016), comunicólogo e administrador, estudioso sobre as gerações, menciona que os gestores com quem conversa trazem, em seus depoimentos, uma avaliação muito negativa sobre a competência do jovem profissional.

Características como falta de engajamento e de foco e irresponsabilidade são muito comuns e estabelecem um padrão profissional bastante preocupante.

Afirma que temos parte da responsabilidade em formação dos jovens, mas nossa falha não foi em prover instrumentos e facilidades para a formação de profissionais. A nossa falha acontece por não proporcionarmos um ambiente que exponha o jovem a desafios nos quais ele tenha oportunidade de ganhar suas próprias cicatrizes com as falhas que eventualmente comete.

De forma sistemática, é comum buscarmos eliminar todas as possibilidades de falhas, pois nossas prioridades são sempre os resultados. Com isso, o que estamos alcançando é apenas a geração de profissionais absolutamente preocupados em não falhar. Isso demonstra não uma incompetência, mas, sim, uma imaturidade corporativa nos jovens profissionais, que, para não falharem, evitam se expor a grandes desafios.

Souza e Dourado (2015) expõem que muitas vezes, as experiências inovadoras são introduzidas a partir de práticas de ensino individuais bem sucedidas, cujos docentes alcançaram resultados de destaque em sua atuação pedagógica, facilitando sua disseminação e ampliação nas demais instituições. Assim, na contramão do modelo tradicional de ensino, a ideia, conforme os autores, é que as experiências desenvolvidas buscam inovar, tendo em vista a exploração de novas possibilidades no contexto educacional, para mobilizar processos significativos de mudança.

A aprendizagem baseada em problemas busca, nesse sentido, ser um espaço para que o acadêmico, ou sua equipe, possam arriscar e até falhar na sua interpretação. O que se busca é a atitude do acadêmico como protagonista, sendo o professor o mediador e mentor.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MITRE, S. M. I. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- OLIVEIRA, Sidnei. Formamos uma geração preocupada em não falhar. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/sidnei-oliveira/formamos-uma-geracao-preocupada-em-nao-falhar/>> Acesso em: 20 jul. 2017.
- SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, Ano 31, Vol. 5, p. 182-200, set. 2015.

ENSAIOS DE UM PROFESSOR INVERTIDO

Marco Maschio Chaga

Daniel Felipe Boppré

“A moda muda o mundo.”

Roland Barthes

Por volta de 1997, ministrava aulas em uma Universidade pública e resolvi utilizar uma metodologia diferente das aulas expositivas e incluí vídeos e o desenvolvimento de um projeto, o que me impedia parcialmente de cumprir a exposição de conteúdos previstos pela ementa.

O projeto, que envolvia a coleta de entrevistas e impressões junto à comunidade com o tema cidadania como eixo, exigia naturalmente um trabalho extraclasse, e isso, somado ao uso extensivo de vídeo, ia de encontro a tudo que se fazia na época e criava uma série de atritos com a coordenação e com boa parte dos alunos, que não aceitavam fazer atividades fora do ambiente de sala de aula.

Obviamente, o processo de avaliação também era diferente do convencional, pois, como disse, não cumpria integralmente, como se diz, “a passagem do conteúdo”, logo, não fazia provas e preferi cobrar as entregas (que eram parceladas) como forma de avaliar os alunos e/ou duplas de alunos. Foram tantos os conflitos e acusações de que eu não dava aulas que tive minha primeira crise docente. De forma

incipiente e sem ter muitos conhecimentos específicos sobre o assunto, essa foi minha primeira experiência com metodologias ativas.

As aulas expositivas já viviam sua crise e continuei pensando nas possibilidades de refazer a experiência de forma menos traumática e passei a estudar assuntos paralelos. Em 2000, já em uma Faculdade particular, comecei a fazer novas experiências de menor impacto, quando abri mão de um projeto, mas comecei a variar as formas de avaliação (usava entrevistas para quem se expressava bem e texto para quem escrevia melhor e invertia isso na segunda avaliação), mas insisti no uso extensivo de vídeo, como um substituto ao texto, sabedor de que meus alunos pouco liam ou tinham muitas dificuldades com textos de maior complexidade.

Assim, transferi a complexidade para o vídeo e usava as aulas para expor e discutir assuntos relacionados aos vídeos apresentados. A maior dificuldade dentro da sala era convencer os alunos de que o vídeo tinha tanto valor quanto o texto e, externamente, meu problema era o de convencer a coordenação pedagógica de que meu método traria resultados positivos ao longo da graduação. Novamente fui acusado de não querer dar aula e de não transmitir o conteúdo que as ementas exigiam.

Isso me lembrou um conflito histórico vivido na Idade Média quando um segmento minoritário da Igreja lançou uma Bíblia Ilustrada com o objetivo de popularizar os ensinamentos, até então hermeticamente enclausurados em textos complexos em latim. A experiência da Bíblia em quadrinhos não prosperou

e uso de imagens como meio de transmissão de conhecimentos foi combatido e, aos poucos, a ideia foi esquecida ao longo dos tempos. Ou seja, embora de difícil acesso, os textos são considerados sagrados, embora isso não seja sinônimo de que se vá ler textos com facilidade. Há diversas pesquisas que indicam a deficiência de leitura e interpretação por parte da maioria de nossos alunos, o que vale para todos os níveis de escolaridade.

Mas, retomando minha narrativa, confesso que perdi a vergonha e não ligava mais para acusações de usar muitos vídeos ou de não dar aulas (conforme se esperava), pois a pecha era correta, já que não queria mesmo dar aulas expositivas. Mas com um novo jogo de cintura, passei a balancear aulas supostamente expositivas com o uso de videoaulas e avaliações processuais, que levavam em conta uma série de fatores e isso praticamente gamificava a participação dos alunos.

Daí em diante, passei a estudar as metodologias ativas e comecei a observar que o MEC passou a cobrar o uso dessas metodologias nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Inicialmente era apenas uma recomendação, mas ao longo dos anos 2000, o que era recomendado passou a ser uma cobrança e as metodologias ativas (que já eram usadas largamente na área da saúde, por exemplo) entraram no radar das outras áreas.

Aquela indicação do MEC foi a chave para voltar a usar os projetos em minhas aulas. Agora tinha um reforço em meus argumentos, mas isso não resolvia os conflitos gerados na prática. Isso demonstra que a resistência cultural à mudança no ambiente educacional não se restringe aos professores, mas é

institucional e contava com o apoio ostensivo de boa parte dos alunos, embora, diga-se de passagem, a resistência dos alunos sempre foi a menor de todas.

Por volta de 2005 comecei a usar a ABP (Aprendizagem Baseada em Projeto) na Especialização. E mais tarde, por volta de 2012, tivemos uma boa experiência com a metodologia ativa. Aqui tivemos um trabalho de equipe e interdisciplinar verdadeiro porque todos os professores do curso se envolveram com mais ou menos intensidade na experiência. Muitos professores da Especialização haviam sido meus alunos em cursos de graduação e isso foi um fator decisivo a favor do uso da metodologia de projetos e, melhor de tudo, não precisei convencer o grupo, pois eles já estavam convencidos de que seria a melhor escolha naquele momento. De início, houve pequena resistência de alguns professores que desconheciam o método, mas aos poucos, professores e alunos entenderam as vantagens de se fazer um trabalho final que fosse coletivo e, mais importante, que fosse um produto que seria visto e usado por todos de forma livre, o que era uma ideia em sintonia com a época.

Era uma turma de Especialização em Multimídia e fazia sentido fazer uma série de audiovisuais sobre um tema específico: metodologias ativas, com destaque para a ABP. Os audiovisuais foram feitos e estão disponíveis no Youtube desde então e observamos o crescimento das visualizações com o passar dos anos. Inicialmente eram acessados raramente, mas aos poucos, as metodologias ativas ganharam destaque porque, digamos assim, entraram na moda e surgiram muitos

especialistas em metodologias ativas, inclusive alguns que criticavam o seu uso poucos anos antes. Quer dizer, antes era pouco falada e pouco praticada, hoje é muito falada e pouco praticada. O que está faltando para colocarmos as metodologias ativas no ambiente educacional de forma que não seja um experiência a ser descartada? Como evitar aquelas observações do tipo: eu falei que isso não daria certo.

Definitivamente, não sei. Mas sabe-se que o paradigma das aulas expositivas ruiu. Não se sustenta mais utilizar um modelo de aulas que leva em conta somente o ensino, ou seja, o professor como centro da meta. Não dá para ignorar que vivemos na era da informação e que a nossa sociedade é baseada no conhecimento e as suas crenças hoje são mais facilmente encontradas na tecnologia do que nas religiões.

Um exemplo ativo

Recentemente, fomos entrevistados sobre um projeto do Curso de Produção Multimídia que está sendo desenvolvido na disciplina de Projeto Integrador. O que esse projeto representa para os alunos? E para a comunidade?

O Projeto "Para Todos - Educação, Direito e Cidadania", idealizado e planejado pelos alunos de Produção Multimídia do CESUSC, representa uma superação do modelo tradicional de ensino.

Como isso se deu? Por meio da tríade "metodologias ativas + gestão de projetos + ação social". De acordo com vários pesquisadores e autores que lidam com as metodologias ativas de aprendizagem, a junção desses três elementos potencializa o

aprendizado, inserindo habilidades, competências e reflexões que as avaliações tradicionais não conseguem atingir.

Utilizamos duas excelentes metodologias ativas de aprendizagem: o PBL (Project Based Learning - Aprendizagem Baseada em Projetos) e o CAV (Ciclo de Aprendizagem Vivencial). No PBL, adotamos técnicas e práticas onde o aluno se torna protagonista de seu aprendizado. Aqui entra um senso de responsabilidade e colaboração. Por meio da Gestão de Projetos, os alunos desenvolveram um Project Model Canvas, exercitando o trabalho em equipe e atividades de brainstorming. Aqui entram noções de liderança, gestão de pessoas e processos. No CAV, os alunos puderam refletir sobre sua produção, sobre o projeto e seus benefícios.

Para a comunidade, o Projeto vai aproximar jovens e adolescentes de um conhecimento fundamental para o convívio em sociedade, bem como despertar nesses jovens uma visão de mundo calcada nos direitos e deveres individuais e coletivos, numa palavra, cidadania. Espera-se despertar nesses jovens o espírito investigativo, a descoberta das discrepâncias sociais e de que forma podem atuar de forma ética como cidadãos e futuros profissionais, seja de que área for.

E qual o impacto desse projeto para o curso de Produção Multimídia? Pode-se afirmar que o impacto está sendo muito positivo. Com as metodologias ativas, o aluno deixa de ser "uma folha em branco", deixa de ser tratado como um aluno tradicional e passa a ser considerado um "profissional em formação". Essa mudança de paradigma é essencial para o protagonismo do aluno. Com essa visão, exige-se uma atitude

profissional desde a primeira fase do curso. Queremos que o Curso de PMM se torne um ambiente de produção e socialização de conhecimento. Além disso, o projeto irá trazer benefícios para a sociedade, que é um dos pilares da missão do CESUSC, invertendo a lógica de avaliação por "nota" para o conceito de "portfólio". Assim, ao final do curso, o aluno terá um currículo de realizações e de experiências profissionais, muito mais relevante para sua empregabilidade ou para seu empreendedorismo do que o conteudismo clássico.

Sobre a importância de aliar conhecimento teórico com as práticas do mercado em prol de um projeto social

A resolução de problemas é um processo mental e seu produto é a forma mais complexa e integradora de aprendizagem. O método baseado na resolução de problemas é um procedimento didático ativo, considerando que o educando é colocado diante de uma situação problemática para a qual ele precisa propor solução, promovendo o raciocínio, tendo por base ideias.

Esse método tem como objetivo desenvolver o raciocínio, o pensamento reflexivo, a iniciativa; levar o educando a trabalhar com uma boa base tecnológica e científica, capaz de provocar mudanças de comportamento, e quanto maior a relação que o problema tem com o educando, com suas atividades, com sua vida, maior será sua motivação para buscar a solução do mesmo.

O papel da educação problematizadora, segundo a visão de Paulo Freire, é a de proporcionar condições para “imersão

das consciências, de que resulte a sua inserção crítica na realidade”. De fato, quanto mais se problematizam os educandos, mais eles se sentirão desafiados a desvelar a realidade, a afastar-se dela para vê-la com objetividade, a percebê-la em suas implicações mais profundas, de modo que ela assuma “o caráter de problema, portanto, de desafio”. Desafio esse que leva à ação, ao compromisso com a transformação da realidade em direção à libertação autêntica, que é a humanização em processo; leva à “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Ora, para isso, é necessário, inclusive, que a situação que estão (os educandos) não lhe apareça como algo fatal e intransponível, mas como situação desafiadora, que apenas o limita.

A prática problematizadora propõe às pessoas a sua situação como problema, sobre o qual deve incidir seu ato de conhecimento, superando a percepção mítica ou ingênua que dela tenham; aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformado. O conhecimento se constrói, pois, na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros.

Um projeto social reúne todos os requisitos para a aplicação das teorias e práticas aprendidas em sala de aula. Estamos presenciando uma mudança no contexto educacional, onde, aos poucos, o modelo analítico que fraciona o saber em disciplinas, ministradas separadamente, vai dando lugar, de fato

e de direito, à adoção de projetos integradores multidisciplinares, em que os alunos sintetizam as teorias de cada disciplina em torno de um projeto social que demanda habilidades e competências. Dessa forma, teoria e prática entram em sinergia, atingindo outro aspecto das metodologias ativas, a Aprendizagem Significativa. Além desses benefícios, os resultados de um projeto social muitas vezes trazem uma carga de significação tão grande para o aluno, que se vê capaz de realizar e ajudar pessoas com o seu saber, que presenciamos uma verdadeira transformação pessoal.

Como ser um professor invertido em uma sala invertida

Cada vez mais na “moda” no ensino superior brasileiro, as salas de aulas “invertidas” (*flipped classroom*) propõem um novo modelo para o ambiente de sala de aula. Em vez de carteiras dispostas uma atrás da outra, com o professor e a lousa como centro das atenções, as salas invertidas possuem mesas, onde os alunos estão frente à frente, em grupos. Projetores, sofás, computadores e painéis-lousa completam a estrutura básica da sala invertida. Outros elementos podem ser agregados de acordo com o curso ou disciplina ministrada.

A sala invertida se parece muito com um ambiente de escritório. Algumas lembram espaços tipo *coworking*, onde a ausência de paredes e a unificação de ambientes busca integrar equipes e melhorar a comunicação. Elas diferem de laboratórios ou empresas-júnior por ser uma sala de produção de conhecimento a partir de métodos e projetos protagonizados pelo aluno. Fáceis de se implantar, as salas invertidas já são uma

“realidade rara”, ou seja, nas universidades, centros universitários e faculdades brasileiras elas existem, mas em pouquíssima quantidade em relação às salas “normais”.

Trata-se de um fenômeno no mínimo engraçado. Ao ser raridade, a sala invertida não muda em nada a realidade da instituição. De fato, a mudança de um ambiente é a estratégia mais barata para se poder dizer que a instituição está “atualizada” sem de fato atualizar-se.

A pergunta que se coloca ao adotar uma estratégia educacional que propõe “inverter” a sala é saber se ela funciona se não existir um “professor invertido” propondo “aulas invertidas”.

Isso porque as salas invertidas surgem a partir de metodologias ativas de aprendizagem, nas quais os alunos aprimoram o trabalho em equipe e assumem funções antes ignoradas pela “sala normal”.

A sala invertida é a espacialização de uma mudança de paradigma na educação. No Brasil praticamente é ignorada pelos ensinos fundamental e médio. Sua existência só se justifica quando ela pode sediar professores invertidos, capazes de gerir projetos e propor novas maneiras de compartilhar conhecimento de modo mais interativo e menos oral.

Boa parte das metodologias ativas introduzem uma dimensão comportamental que as distinguem das metodologias tradicionais, que geralmente são focadas em exposições de conteúdo, com poucos recursos de tecnologia educacional. E a dimensão comportamental incorpora saberes pouco estimulados pelos métodos tradicionais, como a prática das

competências e habilidades, a gestão de conflitos e o trabalho em equipe. Portanto, o professor invertido precisa saber problematizar seus conteúdos de forma a estimular a pesquisa e a busca de soluções.

E como inverter os alunos, acostumados com anos de sala tradicional? Quem vai da noite para o dia ensiná-los (se é que isso é possível em curto prazo) a se comportar como alunos autônomos e interessados? É bem provável que as aulas poderão ser mais produtivas e menos entediadas. Ainda assim, questiona-se: como tirar os alunos da zona de inércia sem um professor invertido capaz de, com muita paciência e uma certa dose de coragem, resgatar do aluno respondedor de prova e apresentador de slides uma pessoa que se enxerga como um profissional em formação?

Agora parece ficar mais claro por que inverter salas de aula é muito mais fácil (e barato) do que inverter professores e alunos. Até porque qualquer sala de aula normal pode ser invertida com um reposicionamento das carteiras. Percebe-se, assim, o uso cosmético da sala de aula invertida. É inegável que um novo ambiente é fundamental para estimular novas formas de aprender e educar, mas sem investimento nos agentes que irão utilizar esses espaços, perde-se o foco, a razão de ser da sala invertida.

Não é a sala invertida o novo templo do saber, nem o professor invertido um super-herói. Não é a simples mudança de um modelo de sala para outro que irá proporcionar resultados positivos. Não se prega o fim das aulas tradicionais, e sim um equilíbrio entre o saber, o fazer, o conviver e o ser. Nossas

escolas estão se tornando locais hostis, trancafiando crianças e jovens com toda a sede de conhecimento e toda a capacidade de absorção que a idade lhes proporciona. Porém, muitas vezes presenciamos alunos entediados pela falta de estímulos que os levem a descobrir suas aptidões e seu potencial em diferentes áreas do conhecimento. É preciso repensar os tipos de estímulos que precisamos promover nos alunos, em qualquer faixa etária ou nível de ensino.

A sala invertida é uma resposta ainda tímida, mas louvável, de se abrir ao novo. Ela demonstra que a instituição reconhece que é preciso investir em novas práticas educacionais. Mas como você convence um professor que seu método precisa ser substituído, que suas provas não são suficientemente boas, que seu plano de ensino precisa ser repensado? Terão mais sorte os professores que gostam de aprender, que não têm problemas quanto a se reinventar periodicamente, que não encaram a mudança de sua atividade como um desprestígio ou desrespeito à profissão.

Outra inversão possível é a de equilibrar o foco entre conteúdo e aprendizado. Não deduzir todo o potencial do aluno por respostas a perguntas. Avaliar as inteligências múltiplas de Gardner como modo de estimular o aluno, e dessa forma, encontrar aptidões profissionais, como liderança, gestão, estratégia, tática, senso de cooperação e visão de equipe. Trabalhar hierarquia, revezando gerentes, secretários e outras funções.

Comece repensando seu plano de ensino. Preocupe-se menos com o que você vai fazer e proponha mais atividades

individuais e coletivas. Inclua o ato de pesquisar como uma prática cotidiana. Use dinâmicas de grupo para que os alunos interajam mais com você e entre eles. Você pode também rever seus métodos de avaliação. Se sua instituição permitir, divida a nota por um número maior de atividades, que exija regularidade, presença e participação.

Se a disciplina permitir, crie um objetivo maior que a obtenção da nota. Um projeto, uma apresentação, algo que os alunos tenham que expor a outras pessoas sua produção de conhecimento. Procure transformar a avaliação em algo desafiador e estimulante. É uma boa estratégia gamificar o modo como se obtém as notas.

Lembre-se: você sempre terá a desculpa de que nada disso funciona com seus alunos, que você e eles estão muito satisfeitos com os resultados. Mas se você enfrenta dificuldades para chegar ao final da aula, para “segurar” seus alunos em sala, se está perdendo sua “autoridade” junto aos alunos mais rebeldes, considere começar a inverter algumas de suas aulas. Você poderá sempre retornar para sua zona de conforto, mas provavelmente você irá achar o desafio mais estimulante. Ao perceber que você está descobrindo o potencial de determinados alunos para algumas atividades, sua expertise como professor pode servir para orientar o aluno rumo à sua aptidão.

Há também um processo de revalorização e ressignificação que as metodologias proporcionam ao professor. Em algum momento do processo, você fica espantado com alguns respondedores de prova demonstrarem aptidões que

you ignored completely. A while later, you observe that this student also perceived new potentials that were never explored before, either in school or in higher education. At the end of the process, you also resignify yourself as a teacher, because you became an important agent of the overall process, and gained from it.

The role of the inverted teacher values his knowledge and his practices. He balances the expository side - the role of the speaker - with a consultant, a facilitator between a knowledge, a practice, a professional experience and the student.

The next step for institutions, once configured as inverted classrooms and applying active methodologies, is to transform the roles of teacher and student, creating a synergy very different from the current one. It will not be the salvation of education, and by itself it will not be able to revolutionize the established Brazilian model, but for sure it will bring new energies and will primarily focus on education being always in a greater meaning than simple approval.

METODOLOGIAS ATIVAS, CONHECIMENTO INTEGRAL, JUNG, MONTESSORI E PIAGET

Francisco Antonio Pereira Fialho

Andreia de Bem Machado

"As borboletas não existiriam se a vida não passasse por um processo de metamorfose silenciosa e solitária." (Rubem Alves)

Introdução

Platão chamava de lendas as histórias contadas por Homero. Gregos eram todos aqueles que compartilhavam essas histórias. Discordando da pedagogia e Homero, Platão defendia a Paideia, visando a formação do homem e do cidadão. De forma similar, os persas acreditavam que tudo que um nobre precisava saber era andar a cavalo e atirar de arco e flecha. A China de Confúcio estava muito mais avançada.

Tanto Platão como Aristóteles acreditavam que a pedagogia deveria pôr-se a serviço da promoção da ética e da política. Como herança, herdamos a dialética e a maiêutica socrática, regadas por uma fina ironia.

Santo Agostinho e Tomás de Aquino acreditavam que educar era transmitir a fé. A pedagogia da memorização e da imitação predominou no sistema escolar até o século XVII.

Erasmus de Roterdã, acreditando no afetivo e no lúdico, rompe com a escolástica. Seu discípulo François Rabelais, em Gargântua, de 1534, satiriza a escola confessional da época.

Para muitos, a pedagogia começa com Juam Amos Komensky, mais conhecido como Comenius, que nasceu em 1592 e virou fantasma em 1670. Sua metodologia resultava de uma fusão da pedagogia com a didática que chamou por pansofia, instrução universal e didática magna, inspirada em princípios religiosos e humanistas.

Jean-Jacques Rousseau publica em 1762 seu “Emílio ou sobre a educação”. A criança, ensinava Rousseau, antecipando Piaget, não é um adulto em miniatura, mas um ser com curiosidade e prazeres específicos, cabendo ao pedagogo preservar suas peculiaridades e tendências. O estudante passa a ser o centro do processo de aprendizagem (metodologia ativa). Nesse fazer pedagógico do processo de aprendizagem ativa, a Educação permeia-se em um processo de metamorfose. Assimilação, acomodação, conforme definido por Piaget, e transcendência, o caminho para o "eu", como afirmado por Jung, são estágios deste processo de crescimento. O objetivo final é a realização da promessa presente em todos os jovens pássaros: a possibilidade de voar.

Sendo assim, a individualização deve ser o objetivo da educação. Nós somos seres fragmentados, milhares de subpersonalidades que devem estar unidas. Vivemos dentro de redes de conversações que podem ser externas e/ou internas. Nós nunca estamos sozinhos. Personas são as máscaras que usamos para estabelecer relações com o mundo externo. Animas são as subpersonalidades existentes dentro de nós. A educação no passado estava preocupada com o fortalecimento do "ego" para evitar a "esquizofrenia".

Não estamos sozinhos, estamos imbuídos em um coletivo de acordo com Jung, não existe um "indivíduo". Somos uma comunidade social dominada pelo que se chama "Ego". Descartes está errado, diz Freud: "Nós estamos onde não pensamos". Também entendemos "social" como incluindo pessoas, animais e coisas, como actantes (agentes) de acordo com a semiótica Algirdas Julien Greimas. Coisas e animais vivem também dentro de nós como subpersonalidades.

Assim, para atuar nesse cenário social para trabalhar com pilares de aprendizagem no século XXI, foi promovido o Congresso Internacional presidido por Jacques Delors, que estabelece os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (conforme figura 1), que possam garantir a atenção à saúde com qualidade, eficiência e autonomia. Sendo assim, novas abordagens pedagógicas estão sendo discutidas, aperfeiçoadas e implementadas.

Figura 1- Quatro pilares da educação



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse cenário da sociedade do conhecimento surgem as metodologias ativas como alicerces no princípio teórico da Freiriano (referente a Paulo Freire, educador brasileiro, que tinha proposta pedagógica a pedagógica libertadora) da inovação. Assim, a educação na sociedade do conhecimento deve pressupor um estudante autônomo, que autogerencie autogoverne seu processo formativo. Sendo assim, essas metodologias utilizam-se da problematização como metodologia de ensino-aprendizagem, com a meta de alcançar e motivar o estudante mediante ao problema apresentado dentro do cenário educacional, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas.

Mediante a problematização, o estudante, acerca dos cuidados em gerontologia, pensa e reflete sobre a informação produzindo o conhecimento, tendo como objetivo solucionar as dúvidas e inquietações referentes aos problemas promovendo assim o seu próprio desenvolvimento. Cabe ao discente refletir que a nova aprendizagem é uma ferramenta significativa para ampliação de suas possibilidades e diretrizes, esse poderá galgar a liberdade e a autonomia na realização de suas escolhas e nas tomadas de decisões. Assim, Edgar Morin fala dos sete saberes² e da necessidade de uma “Cabeça bem feita” para continuar na busca através do seu método para uma nova escola que vise novos pilares para a educação.

² Os sete saberes necessários à educação do futuro.

Essa escola, intitulada aqui nesse estudo como Escola do futuro, é um desafio. Essa escola promove um saber através da problematização de fatos da realidade, pois conforme Paulo Freire no livro Pedagogia da libertação: “melhor que criança sem escola é criança nesta escola que está aí”. Ivan Illich menciona a desescolarização, pois não basta “educar”, é preciso “educar com sabedoria”.

O fato é que a escola do passado morreu. A rapidez na produção de conhecimento, a provisoriedade das verdades construídas no saber científico e, principalmente, a “nuvem”, que pode ser acessada pelo mais tecnológico dos oráculos: o Google, que enterrou de vez a educação baseada na mera transmissão de conhecimentos.

Assim, surgem as metodologias ativas como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos.

A Escola de Pestalozzi em Yverdun na Suíça é um exemplo de uso de metodologia ativa. Os estudantes mais velhos ensinavam os estudantes mais novos. De fato, a “boa” escola é eterna e os “modismos” só ressuscitam as boas práticas que nos remetem até os gregos e seus jardins, e bem antes, ao Egito e à esquecida Mesopotâmia.

Geralmente, quando falamos em “Metodologias Ativas” estamos nos referindo ao forte estímulo que é dado ao reconhecimento dos problemas do mundo atual (os problemas são globais).

Como Téspis no Teatro Grego, o aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento. É ele, e não o outro, quem deve determinar a sua trajetória ou trilha que lhe permita alcançar seus objetivos. Estamos falando, aqui, de gestão de si mesmo.

Para tornar a leitura deste texto mais agradável, vamos exemplificar em como seria o emprego destas tais Metodologias Ativas nas creches. Afinal, educação começa no berço.

Através do diálogo imaginário dos grandes teóricos, compartilhado no tópico a seguir desse estudo, com ênfase em Maria de Montessori, Jung e Piaget, desenvolveremos o nosso argumento.

Creche Fantasia para Coelho Ariscos

Quando Dona Maria³ e seu Chico de Assis⁴, os administradores da Creche Fantasia para coelhos ariscos, convidaram o fantasma de Piaget para uma consultoria, este falou: -“Tudo vai do centro para a periferia, é preciso aprender a amar a si mesmo se quisermos amar os outros”. O grande amigo do Jean, Vygotsky, complementou: -“Só se constrói a partir daquilo que se sabe e seus contornos. O que está fora desta zona está também longe do alcance imediato das crianças”.

³ Maria Montessori, nascida em 1870 e fantasmada em 1952. Criou o método Montessori.

⁴ Giovanni di Pietro di Bernardone, mais conhecido como São Francisco de Assis, nasceu em 1822 e subiu aos céus, gloriosamente, em 1226, só retornando do paraíso, onde andava de saco cheio de tocar arpa, para, junto com Dona Maria, coordenarem a Creche Fantasia.

Na creche de Dona Maria Montessori, médica, e de Seu Chico de Assis, filósofo, se aceitam todas as crianças, as ditas normais e as ditas excepcionais.

- “Conversei com o fantasma de Itard⁵, disse Dona Maria, que, como você, mano Piaget, também usou o método clínico, para estudar uma criança, o “selvagem de Aveyron”⁶, com “problemas de aprendizagem”. Depois fui atrás de Edouard Séguin⁷, que fez a primeira escola para crianças com necessidades especiais”.

- “Crianças especiais, Jean e Lev, precisam muito menos da medicina do que de um bom método pedagógico. Não que se ponha de lado tudo o que seja tratamento do sistema nervoso, reconstituintes e tônicos. É preciso que os educadores criem, à volta do aluno, um ambiente que o ajude. Em vez de internar os “com problemas” em casas de saúde, devemos construir escolas. Precisamos formar bons professores, porque, sem bons professores, nada se pode fazer”.

- “Um bom ambiente de ensino deve ser rico de estímulos”, disse Jean Piaget. - “Sempre insisti nos instrumentos enquanto poderosos mediadores do processo de aprendizagem”, confirmou Vygotsky”. Maria continuou. - “Nada deve ser feito

⁵ Jean Marc Gaspard Itard nasceu em 1788 e fantasmou em 1828. Educador francês.

⁶ Victor de Aveyron não apresentava nenhuma anormalidade importante. Quando foi colocado diante de um espelho parece que viu sua imagem sem reconhecer-se a si mesmo. Em uma ocasião tratou de alcançar através do espelho uma batata que havia visto refletida nele (de fato, a batata era segurada por alguém atrás de sua cabeça). Depois de várias tentativas, e sem voltar a cabeça, colheu a batata por cima de seu ombro.

⁷ Hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés (1846); Idiocy and his treatment by physiological method (1866).

que possa representar uma violência. O mestre não deve ser um modelador, mas um espírito atento, pronto a aproveitar, fornecendo às crianças pontos de apoio para que estas possam “ir se fazendo”, como costuma falar meu companheiro Darcy Ribeiro. Precisamos estar atentos a todo o mais leve sintoma de um despertar psicológico. Séguin me forneceu um material precioso. Saber esperar e saber aproveitar as oportunidades são as chaves para abrir as mentes para o mundo”.

- “Concordo com a senhora, mestre Maria”, disse o Chico (o de Assis, e não o Chico Fialho): - “Diz a mitologia que o segundo filho de Zeus e Métis, se nascido, seria a “Arte”, capaz de tornar o filho ainda maior que o pai. Se Athena é sábia, significando a mente, é a arte, no entanto, que se mostra capaz de unir mente, emoção e intuição. Essa deve ser a base de sustentação do processo educativo, não lhes parece?”

- “Eu orientei toda a minha vida para a educação das crianças com dificuldade”, disse Maria. - “Li muito e estudei mais ainda. Não fiquei na teoria e experimentei o que pude. Concluí que se a escola é boa, a personalidade do mestre deve também enriquecer-se ao contato com o aluno. Quando minhas crianças começaram a se sair melhor que os alunos “sem problema”, veio o estalo. Meu método poderia ser usado para todas as crianças e não só para aquelas com dificuldades”.

- “Aí, continuou Maria, como na pedagogia da libertação de Freire, que acompanhei já aqui, como fantasma, entendi que era meu dever libertar os milhões de espíritos que implacavelmente as máquinas escolares diminuía ou esmagavam”.

- “Voltei a ser estudante. Frequentei as aulas de psicologia experimental e de pedagogia dos professores de Roma, Nápoles e Milão. O milagre aconteceu em 1906. Uma empresa italiana que construía prédios para gente pobre me pediu que os ajudasse a resolver um problema importante: os pais dos pequenos que moravam nos prédios iam para o seu emprego muito cedo e quase todo o dia estavam ausentes de casa; o resultado era que as crianças, entregues a si próprias, faziam um barulho insuportável e estragavam o prédio. Se eu quisesse tomar conta do trabalho de aquietar e entreter as crianças, estavam dispostos a ceder-me uma sala em cada "bloco" e a pagar o pessoal necessário”.

- “Percebi, imediatamente, as vantagens excepcionais da oferta: em primeiro lugar não se tratava de escolas, não havendo, portanto, nenhuma espécie de exigências quanto a programas e exames; em segundo lugar, os pais não possuíam a mínima noção de pedagogia e não seriam tentados a intervir no funcionamento da sala; por fim, se o método desse resultado, teria, para a sua difusão imediata e aplicação a todas as escolas elementares, duas qualidades importantes: era barato e dava resultado mesmo com camadas de população de baixo nível cultural e de deficiente vida material”.

- “Nesta primeira creche, admitíamos todas as crianças da casa, desde os 3 aos 7 anos de idade, sem nenhum dispêndio para os pais, que apenas se comprometiam a mandá-las às horas indicadas pela diretora, lavadas e com vestidos limpos; a ajudar o pessoal na sua tarefa de educação; a darem à diretora as informações que lhes pedissem quanto ao comportamento da

criança em casa; a acatarem os conselhos que lhes dessem os professores; os pequenos que se apresentassem sujos ou mal cuidados ou que se mostrassem indisciplinados não poderiam frequentar a sala; por último, excluir-se-iam também aqueles cujos pais faltassem ao respeito ao pessoal da Casa ou de qualquer modo entravassem a ação educativa que se empreendia com a fundação; todos os casos omissos seriam resolvidos pela diretora”.

A primeira “Casa dei Bambini” abriu em Janeiro de 1907, com instalações que ficavam muito aquém das que hoje se exigiriam numa escola bem montada, mas que davam à Montessori toda a possibilidade de fazer as suas experiências; o mobiliário era rudimentar, faltavam flores, as crianças não tinham espaço suficiente para os recreios; mas, na parede, a Madona della Sedia de Rafael era o símbolo de todo o carinho, de toda a inteligente dedicação, de toda a vontade criadora que se iam empregar na empresa; a professora escolhida compreendia Maria Montessori e seguia-lhe as diretrizes com entusiasmo pela tarefa e confiança nos princípios do método.

Tão bons resultados deu, quanto a disciplina, a primeira Casa, que a empresa resolveu abrir outra; a 7 de Abril, inaugurou-se a segunda, pouco depois uma terceira; as perspectivas eram brilhantes porque a empresa possuía já 400 prédios, e 400 escolas Montessori seriam mais que o bastante para impor o método a toda a Itália e depois ao resto do mundo; os educadores começavam a chegar a Roma e a visitar as Case dei Bambini, regressando entusiasmados com o que se conseguia fazer: falavam de crianças novas, dos seres

extraordinários de delicadeza, de precisão, de inteligência, de correção que Maria Montessori soubera criar; nas escolas que iam montando noutras cidades, os professores mais audaciosos guiavam-se todos pelas normas montessorianas que vinham aprender nas visitas às Case.

Teresa Bontempi introduziu-as na Suíça. Estamos grávidos de muitos futuros. Somos os artistas-poetas criadores de mundos. Nos autocriamos pela imaginação. As escolas infantis deixaram Froebel por Montessori.

Para Maffesoli (2007), a planta humana só pode ser entendida em função do húmus em que se origina. A consciência individual só existe em função de um vivaz “rizoma subterrâneo” graças ao qual é capaz de produzir as flores e os frutos, e também os espinhos que são os diversos momentos da vida. Cada cultura, cada época, demanda por uma escola diferente.

Em 1910 fundou-se uma escola Montessori na Argentina. No mesmo ano, o método penetrou nos Estados Unidos. Em 1911, abriu-se uma escola em Paris e, em 1913, constituiu-se na Inglaterra uma sociedade Montessori.

- “Pode-se dizer que virei moda”, brincou Maria Montessori. “Ao mesmo tempo duas sociedades, uma de Milão, outra de Roma, ofereceram-se para fabricar o material necessário e a baronesa Alicia Franchetti pagou a primeira edição da *Pedagogia Científica* em que expus os princípios e a didática do meu método”.

James Mill, pai de John Stuart Mill, diz que o objeto da educação “é fazer do indivíduo um instrumento da felicidade pessoal e dos seus semelhantes”. Para Kant “o objetivo da

educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que for capaz”, um processo de dentro para fora e não de fora para dentro.

Hoje, os livros de Maria Montessori estão traduzidos em numerosas línguas, entre as quais o chinês e o árabe; há escolas Montessori em todo o mundo, até no Tibete e no Quênia; na Itália, na Hungria, na Holanda, no Panamá e na Austrália, os governos mandam adoptar o método nas escolas oficiais e modificam as leis escolares, todas as vezes que há entre elas e o funcionamento das escolas qualquer incompatibilidade; a preparação dos mestres também não foi descuidada e em vários países existem escolas de formação montessoriana; a sociedade Montessori tem seções em todas as terras civilizadas e funda escolas, organiza conferências, cursos de férias; o movimento amplia-se cada vez mais, embora com todas as modificações que os progressos recentes da pedagogia apresentam como aconselháveis. (SILVA, 1991, p.11-20)

Cada criança é um “ser no mundo”, influenciando e sendo influenciado. Eu e suas circunstâncias⁸ (ORTEGA Y GASSET). Criamos culturas e fomos criados por elas. Essa possibilidade de ir além, nos ensina Freire (1979), é a essência de “ser” humano, um projeto infinito e inacabado. Somos “do mundo”, fazemos “parte dele”.

Jecupé (1988), guerreiro sem armas, Txucarramãe, diz que o índio é a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta... e exercia o fluir de si. Quando os homens

⁸ Ver em FREIRE. Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

brancos chegaram ao Brasil, os pajés se assustaram com a violência e a barbárie dos europeus, cujos mitos heroicos, exemplificados aqui com a saga Beowulf ou a dos Nibelungos, consagravam o estupro, a destruição e a dominação pelo terror. Desde então, os pajés se ocultaram nas matas e trabalham nos sonhos dos europeus, contando mil e uma histórias diferentes, tentando trazer a esses selvagens um pouco de civilização.

A criança e o mundo se explicam. Assim como a criança viaja do concreto ao simbólico, o mundo também segue a mesma trilha e a escola do futuro, de serva do “estabelecido”, precisa se libertar para nos conduzir, não de forma cega, mas consciente, não a um, mas a tantos futuros quanto sejam necessários para a sagração da vida.

Sociólogos e psicólogos falam de uma geração Z, que não quer deixar de morar com os pais, que deformam os corpos com seus *piercings*, que viajam com seus *laptops* por mundos encantados enquanto professores desesperados repetem suas velhas aulas para as paredes.

Atravessando uma ponte, que só pode ser construída pela educação, podemos sonhar nosso futuro comum, não um só, pois não daria conta da diversidade de nossos desejos. Solidariedade, respeito e cooperação⁹ são as chaves para a constituição de uma ecologia humana que englobe o passado (de onde viemos, ou nossa trajetória), o presente (o que somos) e o futuro (o que queremos ser).

⁹ D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

Dentre os “desaforismos” kafkianos¹⁰, escolhemos dois, a impaciência que, segundo o escritor, nos expulsou do paraíso, e a indolência que nos impediu até agora de retornar a ele. Como Kafka, no entanto, reconhecemos que não são dois os vícios, mas apenas um, no caso a impaciência, o vício que nos impede de aguardar, com calma, um mundo futuro mais feliz.

As escolas regulares, espelho da sociedade em que se situam, têm sua dinâmica baseada num rígido conjunto de leis, normas, programas e rotinas, além de contar com professores especialistas que se colocam como autoridades a serem respeitadas, tendo o poder de conduzir o processo de ensino. Organizam-se também pela separação dos alunos por níveis de adiantamento, determinados por um sistema de avaliação e correspondente emissão de certificado.

É isso que essa educação faz; forma (poucos) para ocuparem cargos com poder de decisão e em posições de poder e (muitos) para obedecerem aos comandos dados por aqueles “mais capazes” (ou seja, os que tiraram as “melhores” notas nas “melhores” escolas).

Conclusão

Como “Imagine” de John Lennon¹¹ nos permitiu visualizar um mundo melhor, é preciso, hoje, uma nova música que nos faça focar a mente em uma nova construção, um mundo

¹⁰ KAFKA, F. **28 desaforismos**. Tradução de Silveira de Souza. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

¹¹ **John Winston Lennon** nasceu em Liverpool em 1940 e virou fantasma em 1980. É professor de Rock em Castália. Depois de fazer sucesso com os Beatles, ensina crianças a viajar pelo mundo da música e criar futuros a partir delas.

não só de paz e amor, mas de imortais eternamente jovens. John Lennon, aliás, é um dos nossos personagens, transformado em professor fantasma da disciplina “criação de futuros através da magia musical”, destinada a jovens adolescentes, que apresentaremos em artigos posteriores.

Assim, nesse mundo melhor proposto por John Lennon, perguntamos: Que escola é essa de que estamos falando? Enquanto a “Escola Velha” era regida pelo arquétipo do Herói, a que propomos se iluminará pela Estrela do Mago. Que metáforas escolher? De onde partir? Pensei primeiro, em Harry Potter e na escola de magia e bruxaria de Hogwarts¹². Aí me veio a imagem de Dumbledore, não aquele dos livros finais da série, mais humano e menos simbólico, mas o do início, o Velho Sábio.

Desse modo iniciam-se princípios da escola do futuro uma escola que Jung fará o papel de Dumbledore, atuando, enquanto personagem fictício, como reitor dessa escola. Afinal, é com base em seus “Tipos Psicológicos” que os alunos são escolhidos de acordo com as suas vocações para uma das quatro grandes casas.

Nessa escola também temos a lente da inclusão com Magneto e Xavier em sua instituição para educação dos X Men¹³.

¹² Referências a obra de J. K. Rowling, uma das fontes de inspiração para este livro, sobre Harry Potter, um bruxo órfão. Dumbledore, por exemplo, é interpretado, a luz da psicologia junguiana, e confundido, aqui, com o próprio Jung. Da mesma forma a ideia de professores fantasmas que vai nos permitir diálogos incríveis entre pedagogos e educadores de diversas épocas é tirado de sua escola para jovens bruxos.

¹³ O X-Men é uma equipe de super-heróis, criados por Stan Lee e Jack Kirby, e foi publicado pela Marvel Comics em 1963. Para combater "mutantes malignos", como

Em nossa escola todos são excepcionais. Tenho um “schnauzer anão” (ou ele me tem. Há controvérsias se ele é o meu cachorro ou se eu sou o seu humano.) chamado Knack Mac. Mac porque o garoto que nos presenteou com ele adora os desenhos de Mac, um menino que tem amigos invisíveis e Knack porque o menino (eu) que ganhou o presente se delicia com uma série de livros de Orson Scott Card sobre “Alvin Maker”¹⁴. Nesta série de livros, Card fala de uma América em que cada um tinha algum talento (Knack), algo mágico como o feijão preto de minha vó Luíza, inimitável. Alvin é um “maker”, em eterna luta contra o demônio (“o” unmaker), que descobre que, se educados, todos podem se transformar, também, em makers.

Assim, esta escola do futuro falará de uma pedagogia inclusiva. Mas em vez de falar da incapacidade de enxergar do cego, falará que devemos nos focar em seu sexto sentido, na sua fantástica arte de ver sem os olhos. Ou na impressionante capacidade de atenção dos surdos. O que dizer da tenacidade dos que tem paralisia cerebral.

Fica a pergunta para reflexão: que escola queremos e em que mundos queremos viver? Que pessoas seriam necessárias para criar esses mundos. Qual a pedagogia indicada para esta formação? Falo de muitos mundos porque é isso que exige a diversidade humana. Se duas pessoas desejam a mesma coisa, alguém está sendo coagido. Como diria meu grande amigo

Magneto e sua equipe, o Professor Charles Xavier fundou uma academia para treinar jovens mutantes.

¹⁴ Orson Scott Card nasceu em 1951. Ainda não virou fantasma. Orson morou no Brasil como missionário da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias.

Ubiratan D’Ambrosio¹⁵, o tripé da sustentabilidade transdisciplinar se sustenta no respeito (pela singularidade), na solidariedade (do fazer juntos) e na cooperação (criação de tantos mundos quantos sejam necessários à felicidade de cada um).

Assim, nossa escola do futuro eu promovera a transdisciplinariedade da transposição do ser humano trará Sugestões quanto à direção a uma resposta para a pergunta de Paulo Freire, que poderão ser encontradas em Carl Gustav Jung¹⁶ e seus arquétipos, em Victor Frankl¹⁷ e sua busca por sentido. Estamos saindo do ciclo patriarcal, iluminado pelo “Herói de mil Faces¹⁸”, segundo Joseph Campbell e entrando no Ciclo da Alteridade, possível graças à tecnologia, a varinha de condão dos Magos do Amanhã. Devemos educar para possibilitar essa transição.

Referências

ABBAGNANO, Nicolla. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. **Situated cognition and the culture of learning**. Educational Researcher. V.18, p. 32-41, 1989.

CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a

¹⁵ D’AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo. Palas Athenas, 1997.

¹⁶ Carl Gustav Jung nasceu em 1875, na Suíça e virou fantasma em 1961.

¹⁷ Viktor Emil Frankl nasceu em 1905 e viajou para Castália em 1997. Fundador da escola da Logoterapia que explora o sentido existencial do indivíduo e a dimensão espiritual da existência.

¹⁸ CAMPBELL, Joseph. O herói de mil faces. São Paulo: Cultriz.

problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Pública**, 2004;20(3): p. 780-788.

FIALHO, F. A. P. **Uma escola para os magos do amanhã**: um ser interdisciplinar aberto ao diálogo. Pinhais: Editora Melo, 2011. v. 5000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Agostinho da. **O método Montessori**. 3. ed. Lisboa: Inquérito, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EU QUE ENSINA: CARACTERÍSTICAS DA INDIVIDUALIDADE NA AÇÃO DOCENTE

Leda Lísia Franciosi Portal
Izabel Cristina Feijó de Andrade
Marina Patrício de Arruda

O objetivo desse trabalho é identificar, na concepção de alunos mestrandos e doutorandos cursantes da disciplina de Metodologia do Ensino Superior dos anos 2015 e 2016, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, as características da individualidade docente, consideradas fundantes na formação de um professor que faz a diferença para seus alunos.

Discute-se, cada vez com mais intensidade, o ensino superior tanto no que diz respeito ao contingente de acesso de alunos, mais intensificado nos últimos anos, como o tipo de aluno que a Universidade deve propiciar formar, a qualidade de ensino ofertada e, sobretudo, a preparação de seus professores. Embora os cursos de pós-graduação tenham como objetivo primordial formar pesquisadores, contribuindo para que os alunos concluintes possam desempenhar sua docência com maior qualidade, em sua grande maioria, muitas vezes, não oferecem a seus alunos disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, tão importantes quanto conhecimentos específicos referentes às disciplinas que

leciona ou pretende lecionar. Carecem, também, de espaços para maior discussão sobre as novas concepções acerca do papel do professor e, sobretudo, a respeito da constituição de sua identidade, contemplada na inseparabilidade das dimensões pessoal e profissional que os constitui.

Domínio e sólido conhecimento na área que leciona ou pretende lecionar e habilidades pedagógicas para propiciar situações de uma aprendizagem mais eficaz, alimentaram por muito tempo em nosso país, a preocupação com a formação do professor para atuar no Ensino Superior. Crenças, portanto, manifestadas em expressões como: “quem sabe, sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada, principalmente, pela competência no exercício da profissão correspondente.

Entretanto, acreditamos não serem atributos suficientes para que um professor faça a diferença na vida de seus alunos. É o que vem demonstrando pesquisas realizadas pelo Grupo: “Educação para Inteira: um (re)descobrir-se”, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, cadastrado no CNPq, por nós, coordenado.

Se entendermos que o profissional do ensino superior é capaz de avaliar e tomar iniciativas na adaptação criativa de seus atos e de suas posturas às realidades do ofício de sua docência, retornando a si próprio, permanentemente, para contemplar-se dentro das situações criadas e vivenciadas, experienciando-as para uma tomada de decisão mais adequada, estaremos falando

de um profissional que ultrapassa o imediatismo e conformismo da realização cotidiana de suas tarefas.

Então, trata-se de um profissional que posiciona as relações do ensinar e do aprender na dinâmica de um projeto para os alunos e para si na sociedade. Projetos que conferem sentido, significado e finalidade ao ofício docente e a ele próprio enquanto nele inserido.

Colocar-se a distância para melhor observar a própria atividade profissional constitui-se algo difícil, por implicar, simultaneamente, uma reflexão sobre si próprio, representando um engajamento crítico em uma autoavaliação que o define. Assim, a partir dessas reflexões, uma ação de retorno às representações da prática e de si mesmo no exercício dessa função, suscita remanejamentos, renúncias a imagens, valores, crenças e convicções, que estão a exigir disponibilidade para seus enfrentamentos.

Dependendo dos caminhos e das formas escolhidas para realização desse trabalho, a profissionalização do professor pode designar, não apenas uma análise de sua própria atividade, mas, sobretudo, o que ela implica para a pessoa do professor e o que da pessoa dele, nela se implica. Uma competência profissional adquirida demanda não apenas uma reflexão metodológica, mas, também, deontológica, remetendo a um significativo e essencial questionamento: a decisão de exercer o ofício da docência e o seu próprio projeto pessoal são impulsos suficientemente fortes para manter elevado, no estudante e no próprio mestre, o desejo de formar-se?

Essa pesquisa é qualitativa-compreensiva-interpretativa de cunho transdisciplinar (NICOLESCU, 2001). A pesquisa qualitativa de cunho transdisciplinar propicia ao pesquisador uma dimensão complexa, no que diz respeito a transcender seu pensamento a patamares mais elevados na produção de seu estudo, num movimento contínuo e dialógico (MORIN, 2000), de construção/desconstrução/reconstrução, por acreditar que é pelo viés do diálogo e da atitude transdisciplinar que será possível reconhecer as opiniões, ideologias, saberes, crenças e posicionamentos que podem ser divergentes, inclusive, não significando com isso, serem excludentes, mas antes complementares.

Como instrumento da pesquisa foi utilizado o depoimento escrito na proposta de um memorial no qual o aluno descreveu, em seus entendimentos, na constituição do SER professor, as características da individualidade docente que são consideradas fundantes na formação de um professor. Os dados foram analisados com orientação em Moraes e Galiazzi (2007).

Memória, autoconhecimento e docência: a tríade em discussão

Início esta fundamentação com Palmer (2012, p. 18), que incentiva o desenvolvimento deste projeto quando afirma que:

[...] o magistério, como qualquer atividade verdadeiramente humana, emerge da subjetividade de cada um, para o bem ou para o mal. Enquanto eu ensino, projeto a condição da minha alma nos meus alunos, na minha matéria e em nossa maneira de estarmos juntos.

Para o autor (2012, p. 19), “qualquer autoconhecimento que alcancemos enquanto professores será útil aos nossos alunos e à nossa erudição. A boa prática docente requer autoconhecimento: um segredo escondido à vista de todos”. Tratando-se de uma proposta de escrita que desvele o entendimento dos profissionais-alunos na constituição do “Eu que Ensina” na disciplina de Metodologia do Ensino Superior do PPGE/PUCRS, importante se faz trazer uma fundamentação sobre a escrita e sua importância.

A escrita é uma maneira de expressão por meio de símbolos. Pelo ato de escrever é possível desenvolver distintas competências e habilidades, além de possuir grande representatividade como um meio de comunicar-se, inevitavelmente, na era digital e virtual na qual vivemos atualmente.

Para Jolibert (2006), escrever é produzir textos de acordo com necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. A autora (2006, p. 192) apresenta a utilidade de escrever um texto, quando assim se refere: “[...] um texto comunica alguma coisa, narra alguma coisa, explica, informa, incentiva, entretém”. Além de argumentar sobre o poder e o prazer da produção de um texto, complementa dizendo que, por meio da escrita, é possível expressar sentimentos, sonhos e opiniões. “Escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário [...]” (JOLIBERT, 2006, p. 44).

A escrita exerce, então, a função autêntica, quando suas mensagens contam e expressam sentimentos e anseios. Para Yinger (1981 *apud* ZABALZA, 2004) aponta características a respeito do escrever. Fala que esse processo é multirrepresentacional e interativo, na medida em que no desenvolvimento da narração escrita, o escritor maneja diversas formas de acesso à realidade: faz, pensa e lida com imagens (olhos, mãos e ideias trabalham simultaneamente e em interação). Zabalza (2004) comentando o pensamento desse autor, expressa que o escrever força a pessoa a decodificar símbolos de um conhecimento já existente em si e algumas lembranças que haviam sido representadas originalmente e armazenadas na memória imediata, de um modo diferente.

Consideramos, portanto, nessa pesquisa que o incentivo à escrita de si na narração de sua compreensão da constituição do docente, enquanto um “Eu que ensina”, propicia demonstrar o vínculo estabelecido entre intelecto, social, emoção e espírito, visto ser um processo de construção narrativa que, inevitavelmente, envolve memória reflexiva acerca de si tendo como referência professores que tiveram no transcurso de sua Formação acadêmica e que os auxiliaram para entendimento dessa constituição. Trazem um olhar do profissional-aluno, que inspirado por seus professores, imprimiram um viés (auto)biográfico no qual o olhar do outro informa e forma o indivíduo, reciprocamente.

A questão das memórias afetivas presente na escrita se relaciona ao que Bergson afirma, em sua obra *Memória e vida* (2006, p. 47), pois, “uma vez que o passado cresce

incessantemente, também se conserva indefinidamente”. Penso ser interessante que um passado tão próximo, reforçado positivamente, aconchegado, acalentado com tanto carinho na memória imediata desses alunos, possa prolongar-se em seus afazeres enquanto futuros docentes, eternos aprendizes que continuarão a ser.

Quantas sensações acarinhadas oriundas dos fazeres dos docentes, em algum momento, em um futuro, se farão presentes, ou em algum momento de alegria, de nostalgia, ou de necessidade de recordações de passados positivos. Na memória, os alunos, certamente, irão buscar suas fontes de devaneios que em muito poderão culminar em acrescentamentos de memórias alegres. A memória evocada se embrenhará com as possibilidades dos acontecimentos felizes e de recordações positivas que os alunos entremearam em suas vidas. Então, vida real e a potencialidade vivida de felicidade confundem-se, mas resgatam-se em devaneios de felicidade potencializadas, enraizadas nas lembranças de infância estudantil feliz.

A escrita apresenta um caráter dialógico virtual, contemplando diversas formas de expressão entre os correspondentes. Ao escrever, o sujeito imprime suas emoções e ao socializar sua escrita torna esse registro interacional de situações interpessoais e acontecimentos que são produzidos e trocados entre diferentes atores sociais. A escrita como instrumento de pesquisa pode revelar muito mais, indo além, pois proporciona mais do que indicadores para pesquisa, favorecendo momentos de reflexão tanto de quem elabora a

escrita como de quem faz a leitura, provocando a análise sob diferentes olhares e perspectivas de quem escreve e do próprio pesquisador.

Consideramos importante acrescentar a essa justificativa, o entendimento de Identidade Profissional Docente, por constituir-se questão fundante à possível resposta ao problema inspirador dessa investigação e de Metodologia do Ensino Superior, enquanto disciplina propiciadora de ampliação e/ou construção desse entendimento.

Identidade profissional docente, segundo Grillo (2006, p. 370) “é processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”. A autora argumenta resultar do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal, fundamentando sua compreensão dessas dimensões em Pimenta (2002), para quem a social:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias.

A pessoal se fundamenta no sentido de cada professor conferir à sua atividade docente, incluindo sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e, principalmente, no que significa para ele ser professor.

Grillo (2006, p. 370) reforça que “o estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos”.

Em síntese, podemos definir a identidade docente como um processo formativo com característica ou particularidade do que é individual; uma qualidade daquilo que está presente com o indivíduo, compondo a originalidade que faz com que algo ou alguém seja único. Portanto, identidade docente não é dada, não é propriedade, mas é construída na inter-relação das dimensões que nos constituem, e que realça “a mescla que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NOVOA, 1992, p. 16).

Convidamos a todos para uma investigação mais profunda do que as tradicionais questões vêm propondo: que matéria devo ensinar? Como? Com quais métodos e técnicas devo desenvolver minhas aulas? Por que ou por qual objetivo e para qual finalidade desenvolvemos nossas aulas? A proposta é fazer pergunta sobre **“quem é o eu que ensina?”** Como a qualidade da minha individualidade pode formar ou deformar o modo como me relaciono com meus alunos, meus colegas, meu mundo, descortinando um território que se pretende explorar nessa investigação? (PALMER, 2012)

Importante esclarecer que o entrelaçamento do intelectual, social, emocional e espiritual integrantes na constituição do Ser Professor ancora-se nos entendimentos desse autor (2012, p. 20), para quem intelectual “refere-se ao

modo como pensamos sobre o ensino e a aprendizagem. A forma e o teor dos nossos conceitos sobre como as pessoas sabem e aprendem, da natureza dos nossos alunos e das nossas matérias”. Por emocional, o autor (2012, p. 20) entende “o modo como nós e os nossos alunos nos sentimos quando ensinamos e aprendemos, sentimentos que podem aumentar ou diminuir as trocas entre nós”. Por espiritual, refere-se “às diversas maneiras como lidamos com nosso eterno desejo de estarmos conectados à grandiosidade da vida, um desejo que dá vida ao amor e ao trabalho, principalmente a esse trabalho chamado magistério” (PALMER, 2012, p. 21).

“Eu que ensina: características da individualidade na ação docente”

O projeto de pesquisa “Eu que ensina: Características da individualidade na ação docente” propôs, em sua gênese, entre outros aspectos, apontar características desveladoras da individualidade do Ser Professor, trazidas nas escritas pelos alunos da disciplina de Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS e inspirados pelo reconhecimento dos professores que fizeram diferença em suas vidas, além disso, proporcionou a reflexão sobre a necessidade de ressignificação da importância e responsabilidade do “Eu que Ensina” que está a exigir um constante e profundo aperfeiçoamento das suas características que o individualizam enquanto ser único para iluminar sua autoformação da perspectiva de sua ação docente.

Sendo assim, ao longo do segundo semestre do ano de 2015, na turma de Metodologia do Ensino Superior, os 21 alunos matriculados, acadêmicos dos mais diversos Programas de Pós-Graduação da PUC-RS, foram convidados a escrever um depoimento que desvelasse, em seus entendimentos, a constituição do “ser professor” – o Eu que Ensina – no ofício de ensinar, apontando características de sua individualidade que considerassem fundantes na formação de um professor que faz a diferença para seus alunos. Assim, logo nas primeiras aulas, ainda no mês de Agosto, foram recolhidos os depoimentos dos alunos para o questionamento proposto na pesquisa. Com a participação voluntária e não computava em nota, a adesão dos alunos não foi total, mas, ainda assim, grande parte da turma respondeu ao instrumento, totalizando em 19 depoimentos. Cabe salientar que se optou pelo convite à escrita antes que os alunos tomassem contato com os conteúdos didáticos que seriam trabalhados ao longo da disciplina, uma vez que, dessa forma, o depoimento tenderia a um relato mais verdadeiro com aquilo que acreditavam (e haviam sido expostos) até aquele momento.

Recolhidos os 19 depoimentos, foram analisados à luz de Moraes e Galiuzzi (2007), seguindo as etapas: desmontagem de textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e processo auto organizado. Ao fim da análise, foram elaborados algumas sínteses das características mais recorrentes nos depoimentos e auxiliassem na categorização dessas características. Optamos por categorizá-los da seguinte

forma: Arte de ensinar: uma questão didática e metodológica e Características pessoais e identitárias do Eu que ensina.

A opção pelas categorias foi baseada nos elementos trazidos na escrita dos alunos, e, também, inspirada no entendimento da ideia de um dos autores trazidos no referencial teórico:

[...] que matérias devemos ensinar? [...] quais métodos e técnicas são necessários para dar uma boa aula? [...] por qual objetivo e para qual finalidade damos aula? [...] quem é o eu que ensina? Como a qualidade da minha individualidade forma – ou deforma – o modo como me relaciono com meus alunos, minha matéria, meus colegas, meu mundo? (PALMER, 2012, p. 20)

Nesse primeiro momento, ficou nítido que, para os alunos participantes da pesquisa, grande parte do entendimento das características consideradas fundantes na formação de um Eu que ensina, direciona para aspectos relacionados aos “métodos e técnicas necessários para desenvolver uma boa aula” e para “qual o objetivo e para qual finalidade a desenvolvemos?”. Ainda que em menor escala, no entanto, foram percebidos outros aspectos mencionados que, de alguma forma, respondem ao questionamento de Palmer (2012): “quem é o eu que ensina?”. Entendemos como resposta a essa pergunta, que, para além das técnicas e métodos, as características idiossincráticas do professor podem fazer a diferença para os seus alunos.

De acordo com o referido autor:

[...] se parássemos de rebater pontos pedagógicos e falássemos sobre quem somos como professores, uma

coisa extraordinária poderia acontecer: a identidade e a integridade poderiam crescer dentro de nós e entre nós, ao invés de enrijecer, como acontece quando defendemos posições fixas a partir das trincheiras das guerras da pedagogia. (PALMER, 2012, p. 28-29)

Assim, cabe esclarecer o que significam, para o autor, os conceitos de “integridade” e “identidade”, que auxiliaram na condução da presente pesquisa:

[...] por *identidade* refiro-me a um elo em desenvolvimento em que todas as forças que constituem minha vida convergem no mistério da individualidade [...] por *integridade* eu me refiro a qualquer plenitude que conseguir encontrar dentro desse elo enquanto seus vetores organizam e reorganizam o padrão da minha vida. A integridade requer que eu distinga o que é intrínseco à minha personalidade, o que se adapta e o que não se adapta (PALMER, 2012, p. 29)

Sendo assim, levando em conta os depoimentos, é possível notar que alguns aspectos, dentro da categoria “Arte de ensinar: Uma questão didática e metodológica”, se repetiram mais vezes, como, por exemplo, o fato de o professor dever ser conhecedor da aula que ministra; ter habilidade para ensinar para além do conteúdo, estimulando o senso crítico e a reflexão; saber permitir a troca de conhecimento entre professor e alunos e ter condições de relacionar o conteúdo ministrado com a vida de seus alunos. Ressaltamos, ainda, algumas frases trazidas pelos alunos: “facilidade em identificar as características de cada turma e de seus alunos”; “ensinar da forma mais fácil para a turma”; “mudar a metodologia quando necessário para adequar

às capacidades dos seus alunos” e “preocupação em deixar o ambiente confortável para as pessoas conseguirem expressar suas opiniões, questionamentos e críticas”.

Assim como nessa categoria, alguns aspectos na categoria de “Características pessoais e identitárias do Eu que ensina” se repetiram, como: o professor dever ser humilde; empático; paciente e ter amor pela profissão. Dentre as frases que mais chamaram a atenção, estão: “referência de comportamento”; “ter prazer em estar em sala de aula”; “humildade para aprender com os alunos”, “deve refletir a sua ética, sua maneira de pensar o mundo”; “conhecer a si mesmo” e “entender suas características, defeitos e pontos fortes”.

Os aspectos citados, e as frases trazidas, elencam, nitidamente, características de um indivíduo que ensina não apenas o conteúdo, mas, acima de tudo, pelo que é. Sobre isso, Palmer (2012, p. 18) aponta:

O magistério, como qualquer atividade verdadeiramente humana, emerge da subjetividade de cada um, para o bem ou para o mal. Enquanto eu ensino, projeto a condição da minha alma nos meus alunos, na minha matéria e em nossa maneira de estarmos juntos.

Dando seguimento ao proposto pela presente pesquisa, em Novembro foi, novamente, solicitado, aos mesmos alunos, um depoimento que desvelasse a constituição do “ser professor” – o Eu que Ensina – no ofício de ensinar, apontando características de sua individualidade que considerassem fundantes na formação de um professor que faz a diferença para seus alunos.

Dessa forma, foram recolhidos os depoimentos, e, assim como da primeira vez, não houve adesão total, o que, no entanto, não prejudicou o processo de análise e optamos por manter as mesmas categorias e, posteriormente, foram cotejados os depoimentos recolhidos nos dois momentos.

A categoria “Arte de ensinar: Uma questão didática e metodológica” apresentou maior quantidade de registros. No entanto, neste segundo momento, pôde-se notar que os alunos trouxeram frases não tão abrangentes, e, sim, mais específicas e relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva mais humana e crítica, como: “compartilhar experiências, conhecimento e entusiasmo”, “quando não houver resultado satisfatório, o professor deve rever os métodos, técnicas e recursos”, “avaliar as suas tendências pedagógicas”, “o processo de ensino deve ser instigador, incitador e questionador” e “socializar conhecimento e suas experiências pessoais”, que parecem estar diretamente relacionadas ao que foi apresentado, ao longo do semestre, na disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Atentamos para isso, uma vez que, foi propósito da disciplina, entre outras questões, promover a reflexão acerca da constituição do professor universitário, numa perspectiva dialógica, crítica, humanizadora e de educação permanente, com a operacionalização de diferentes estratégias didático-metodológicas que sinalizem práticas educativas inovadoras. Sendo assim:

[...] trata-se do conhecimento prático, um tipo especial de conhecimento, idiossincrático, que vai sendo

construído pelo professor ao articular saberes, esquemas e referenciais assumidos da sua experiência. (GRILLO, 2005, p. 105)

Com relação aos dados levantados na categoria citada, cabe notar que, ainda que sejam aspectos relacionados aos métodos e técnicas necessários para se desenvolver uma boa aula, desde a primeira análise já foi possível notar que existem aproximações nítidas ao que optamos por entender como “Características pessoais e identitárias do Eu que ensina”. Tais dados apontam para a condição de não separação das características do ser humano, e, portanto, do professor, ainda que vivamos em uma sociedade regida por culturas dicotômicas e de desconexão, conforme, Palmer (2012, p. 78) traz:

Vemos tudo como isso ou aquilo, mais ou menos, dentro ou fora, preto ou branco, e fragmentamos o mundo em uma série infinita de *ou-isso-ou-aquilo* [...] o pensamento do tipo *ou-isso-ou-aquilo* também nos deu uma noção fragmentada de realidade que destrói a plenitude e o milagre da vida.

Em contrapartida a essa visão fragmentada, outros autores como Nóvoa (1992) e Catanante (2000) propõem uma visão integral do ser humano, que apreende todas as suas características, em suas mais diferentes esferas, quais sejam: “características sociais, emocionais, espirituais e racionais” (CATANANTE, 2000, p. 36). Quando o indivíduo, no caso, o professor consegue trabalhar dessa forma, de maneira inteira e integral, ele consegue propor uma forma de aprendizado que

“pode ajudar a deixar todos mais inteiros” (PALMER, 2012, p. 80).

Os dados levantados, nesse segundo momento, com relação às “Características pessoais e identitárias do Eu que ensina”, trouxeram elementos que já haviam surgido no início da disciplina, quando da primeira aplicação do instrumento. Características como, por exemplo: “comunicativo”, “humildade” e “amar e acreditar no que faz”, retornaram e se afirmaram, dentro da presente pesquisa, como características idiossincráticas que são consideradas essenciais para a formação de um professor que faça a diferença para seus alunos. É interessante observar, que, além dos exemplos citados, outros elementos recorrentes foram “vocação” e “empatia”. Sendo assim, novamente, recorro a Palmer que afirma:

[...] o melhor sinal interior de uma vocação é uma alegria intensa – revolucionário, porém verdadeiro. Se certo trabalho realmente for meu, ele vai me deixar alegre ao longo do tempo, apesar dos dias difíceis [...] O professor de dentro não é a voz da consciência, mas a da identidade e da integridade. (PALMER, 2012, p. 46-47)

Dessa forma, para o autor, faz-se a relação entre a vocação e integridade (e/ou identidade), e entendemos, portanto, que a importância do agir com *vocação* está exatamente no entendimento de que, aquele professor que age de maneira íntegra, verdadeira e autêntica consigo próprio, e, por consequência, para com os outros, terá maiores condições de, assim, exercer mais adequadamente a sua atividade. Essa noção não apenas vai ao encontro do que já foi disposto

anteriormente, sobre a integralidade do ser, como, por consequência, contraria a ideia de que vocação por si e em si, se basta, o que daria um sentido, até mesmo, superficial à docência.

Considerações finais

Entendendo que o professor tem a capacidade, com o seu exemplo, de – a cada interação individual ou em grupo – agir como um facilitador, não só do conteúdo trabalhado, mas, também, de experiências, ideias, valores e princípios, optamos por chamar especial atenção aos elementos “coerência”, “transparente”, “amar e acreditar no que faz”, “ser um exemplo a ser seguido” e “coerência naquilo em que acredita e pratica”, uma vez que esses itens apontam para um professor que agiria de forma autêntica, compreendendo a si mesmo como um indivíduo integral, e isso significaria agir “com a alma, o coração e a razão totalmente integrados em nossa vida pessoal, profissional e comunitária” (CATANANTE, 2000, p. 45). Para a autora (2000, p. 53-54), só agimos de maneira coerente quando criamos - e dispomos - de coragem suficiente para “olhar o espelho da alma (própria e dos outros) e identificar *o que e em que é preciso melhorar ou mudar*”.

Esse entendimento é fundamental, também, para o conceito de “empatia”, uma vez que, um professor consciente de seus próprios medos e, mais que isso, dos diversos medos presentes em seus alunos, tem condições de demonstrar maior disponibilidade, humildade, criatividade e atenção para com eles e suas dificuldades.

Um encontro dessa natureza é considerado por Palmer (2012), como o “encontro real”, quando o professor não se esconde atrás de títulos, da objetividade da disciplina ensinada ou mesmo de uma mesa, para não ter que entrar em contato com o que lhe é estranho, diferente: o aluno, com o seu conhecimento e a sua vivência escolar e particular. Em um “encontro real”, não há espaço para a competição, tampouco, para, “perdedores”, uma vez que “ganhar” implica “noção mais ampla de individualidade do que a que se tinha antes” (PALMER, 2012, p. 54).

Quando professor e aluno se dispõem de um encontro dessa magnitude, ambos são “vencedores”, entendendo que, não apenas seus conhecimentos foram ampliados, como, também, suas respectivas noções de indivíduos. Pois. “a alteridade, se levada a sério, sempre pede uma transformação, convidando-nos não só a observar novos fatos, teorias e valores, mas também adotar um novo modo de viver.” (PALMER, 2012, p. 54)

Entendemos, esse novo modo de viver a que o autor se refere, dialogue diretamente com o autoconhecimento, tendo em vista que, quando o professor tem a consciência de que a sua individualidade não está atrelada a ideias científicas e, inteiramente, objetivas, quando num “encontro real” não irá sentir como se estivesse perdendo aquele quem é. Dessa forma, Palmer (2012, p. 87) nos alerta: “entender minha identidade é o primeiro passo, e um passo fundamental, para encontrar novas maneiras de ensinar”.

Corroborando o que foi trazido anteriormente sobre a necessidade de percorrermos o caminho do autoconhecimento, é possível notar que um professor apenas consegue ser “empático”; “humilde” e “disposto”, por exemplo, quando desperta para o seu próprio conhecimento, do contrário, só terá condições de projetar em seus alunos, no conteúdo ministrado e na relação entre si com os outros, as próprias tristezas e dificuldades vividas em seu interior.

De acordo, portanto, com os dados levantados no decorrer do segundo semestre de 2015, apontamos para o autoconhecimento como uma das características chave, que fornece condições do desdobramento de demais características da individualidade de um professor que faz a diferença para seus alunos. Tal apontamento não pretende ignorar questões técnicas e didáticas, mas, sim, trazer às vistas que, para além dessas questões, em um professor existem emoções, sentimentos e coração, e que todos podem se beneficiar de um processo de ensino e de aprendizagem que se proponha alterar a lógica que separa os entendimentos de intelecto e emoção.

Sendo assim, falar sobre “quem é o eu que ensina” é, entre outras coisas, falar sobre a árdua, constante e interminável tarefa que é o autoconhecimento, uma vez que só por meio dele é possível estabelecer algum entendimento sobre a integridade e identidade de cada um de nós, ou, que seja, do “eu que ensina”.

Referências

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CATANANTE, Bene. **Gestão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Editora Infinito, 2000.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. _____ . Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAES, R.; GALLIAZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.

MORIN, E. **Introduction à la pensee complexe**. França: Éditeur, 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2001.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

PALMER, Parker J. **A coragem de ensinar**. A vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. São Paulo: Artmed, 2004.

USO DAS TICS COMO FERRAMENTA NA PRÁTICA COM METODOLOGIAS ATIVAS

Denise Simões Dupont Bernini

Introdução

Os envolvidos na educação buscam o uso de diferentes técnicas e recursos como auxiliar no ensino a fim de atender às demandas sociais, profissionais e institucionais.

Entender as diferenças dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem para buscar recursos que atendam às expectativas é elemento fundamental para o planejamento e sucesso deste processo.

Identificar características do conteúdo combinando de forma adequada ao recurso, através de atividades que proporcionem um movimento ativo e positivo do estudante, de forma a se obter uma aprendizagem significativa, construída e colaborativa.

Neste contexto, o estudo perpassa em teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, práxis educativas e recursos tecnológicos.

Evolução e necessidades atuais da educação

Ao longo dos anos, a humanidade vem passando por inúmeras transformações, desde as mudanças em seus conceitos sociais, econômicos, políticos como também é

impactada pela evolução tecnológica, necessitando de mudanças e ajustes rápidos (CASTELLS, 2006).

Na educação podemos observar a influência da evolução tecnológica nos mecanismos educativos adotados: a escola Tradicional; o movimento da Escola Nova; a escola Tecnicista; e o Construtivismo. Esta trajetória faz-nos entender que o fazer pedagógico é também diretamente influenciado por estes fatores (ARANHA, 1996).

As formas de ensinar vem sofrendo grande impacto da sociedade como também das diferentes tecnologias que estão inseridas no cotidiano. Acompanhando esta evolução rápida e constante, os diferentes autores descrevem através das teorias da aprendizagem, a necessidade de ter no processo, um olhar diferenciado, atendendo aos seus anseios tal qual preparando o estudante para atender às demandas profissionais. Teorias como o comportamentalismo (ou behaviorismo) proposto por Skinner em que o comportamento é valorizado com o reforço positivo (recompensa) ou negativo; a Epistemologia Genética estudos de Piaget, em que o conhecimento é construído através da interação do sujeito com seu meio, e o construtivismo propondo a criatividade e a construção do conhecimento através de diferentes métodos em que o aluno é o foco do processo; os estudos de Vygotsky como o Sócio-interacionismo que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento; a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposta também por Vygotsky, como a distância entre o nível de desenvolvimento

real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração e atividade em equipe; o conectivismo constitui-se em uma nova teoria - a de aprendizagem em rede defendido por George Siemens e Stephen Downes, vista como uma nova "teoria de aprendizagem para a era digital", utilizando-a para explicar o efeito que as novas tecnologias de informação e comunicação tem sobre a forma como as pessoas se comunicam e como aprendem. (LEFRANÇOIS, 2008)

Outro aspecto que nos leva a refletir sobre o tipo de metodologia de ensino-aprendizagem são novos formatos de relações sociais através da rede, acesso à informação, pois conforme o relatório "ICT Facts & Figures 2016" (relatório divulgado pela União Internacional de Telecomunicações (UIT)) mostrou que 3,6 bilhões de pessoas teriam acesso à rede até o fim de 2016.

Atualmente, a busca é a formação de indivíduos muito bem preparados tecnicamente, capazes de reconhecer e exercer valores como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros.

O mercado de trabalho busca no profissional competências e habilidades variadas, que além do esperado conhecimento técnico da área, sejam capazes de se adaptar ao novo com agilidade, relacionar-se com a equipe de forma

proativa, autoconhecimento e disciplina para aprendizagem dos recursos tecnológicos que surgem constantemente.

Este perfil propõe ao aluno se envolver ativamente no processo de aprendizagem, sempre buscando a prática de ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas e desenvolver projetos dentre outros aspectos. O estudante deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação.

E a pergunta que devemos fazer é até quando as escolas estarão no século XIX, as aulas serão ministradas por professores do século XX, formando profissionais para o mundo do século XXI?

Neste panorama de mundo, mercado profissional e seres conectados, é exigido cada vez mais uma educação com estratégias diversificadas e criativas que provoquem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais produtiva, justa e humana, reconhecedora e modificadora da sua realidade.

Metodologias de ensino

Dentre diferentes formas de ensinar, as metodologias atuais devem propor uma aprendizagem ativa. As metodologias ativas podem ser definidas como atividades que levam o aluno a pensar, constantemente, sobre o que está fazendo, com acesso a diferentes fontes de informações que poderão auxiliá-lo na tarefa. (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996)

Utilizar metodologias que proporcionem e privilegiem a construção do conhecimento, transformando a informação em saber, que por sua vez, agreguem ao conhecimento previamente

adquirido, incentivando a estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante de constantes desafios, a docência tem sido objeto de estudo em diferentes fóruns, com inúmeras contribuições para o processo ensino-aprendizagem. São questões relacionadas à atuação do professor, os tipos e escolhas das metodologias em diferentes momentos do ensino, a participação e envolvimento dos alunos buscando sempre a verificação da eficácia e eficiência das práticas docente nestes processos. (SIMON, 2014)

Atualmente é importante ter consciência de que “ser competente para” é mais que simplesmente “saber sobre”, é entender que “ser competente é saber sobre (domínio cognitivo), saber fazer (domínio psicomotor) e saber ser (domínio afetivo)”. (STELLA; PUCCINI, 2008)

Neste sentido, o ensino através de metodologias ativas de aprendizagem favorece o desenvolvimento de competências ao mesmo tempo que propõe a construção do conhecimento significativo.

A expressão “aprendizagem ativa” pode ser entendida também como aprendizagem significativa, exigindo da educação a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e capazes de trabalhar em equipe, tendo a metodologia como instrumento de transformação. (BARBOSA, 2013)

Nas propostas de metodologias ativas de aprendizagem, o aluno deverá realizar constantemente recursos mentais como: “pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar”,

dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência, segundo a concepção de Pecotche (2011).

No processo proposto nas Metodologias Ativas os professores orientam as atividades a fim de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. (BORGES; ALENCAR, 2014) O principal é proporcionar ao estudante a antecipação do que será de fato encontrado no cotidiano da vida profissional, a fim de antecipar as situações e problemas reais.

Diferentes metodologias ativas vêm sendo discutidas, tais como: Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem em equipe, Sala de aula invertida (*flipped classroom*), jogos ou uso de simulações, casos para ensino, Aprendizagem por pares (*peer instruction*), entre outros.

Independentemente da metodologia ativa adotada, a mudança de postura é o fator principal, o professor passará a ter um papel de orientador e conforme Morin, (2015) de curador, buscando separar dentre tantas informações, o que será relevante ao trabalho do aluno, para que os mesmos encontrem sentido nas atividades realizadas.

Neste sentido, as tecnologias da Informações e comunicação (TIC) tornam-se ferramentas com grande potencial de facilitadora do processo, possibilitando agilidade em viabilizar a comunicação, mapear processos, compartilhar informações, reduzir distância, aproximar a realidade, prover condições de execução, viabilização de projetos, simular fenômenos disponibilizar ao estudante acesso à toda e qualquer informação que possa contribuir com a atividade realizada.

Não existe de fato uma tecnologia que seja melhor ou mais indicada para uma ou outra metodologia de ensino, existe sim a intenção de uso e como o recurso pode favorecer a atividade.

As tecnologias e a educação

As tecnologias de informação e comunicação têm características que devem ser considerados durante sua escolha. São eles:

- Sincronismo na comunicação: atributos da comunicação os recursos podem ser síncrono (usuários conectados ao mesmo tempo no mesmo recurso para troca de mensagens – textos, imagens, áudios ou vídeos); Assíncronos (usuários deixam mensagens no recurso para troca de mensagens) ou híbridos (podem ser usados como armazenamento de mensagem ou troca de mensagem em tempo real).
- Difusão da informação: os recursos podem oferecer a possibilidade de transmitir e estabelecer comunicação do tipo um-para-um (apenas dois usuários acessam), Um-para-Muitos (um usuário emite a mensagem e muitos recebem), Muitos-para-Muitos (vários usuários emitem mensagens e vários recebem).
- Interação e Interatividade: deve ser medida pelo potencial de possibilidades que o recurso oferece ao usuário para exercer influência no conteúdo ou comunicação mediada. (VALLE, 2012)

- Ferramentas colaborativas: podem ser classificadas pelo potencial acesso e uso de vários usuários possibilitando agregar pessoas ou grupos.
- Mobilidade: com características de armazenamento e acesso, os recursos podem ser classificados em: Local (computador) devem estar instaladas fisicamente, Virtual (internet) podem ser acessadas e Móvel (celular, tablete etc.) quando possibilitam conexão através de dispositivos móveis.

Ao escolher um recurso como ferramenta didática, o professor deve considerar alguns aspectos como: adequação metodológica aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem; a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem que se pretende; características dos alunos: sua faixa etária, nível de desenvolvimento, grau de interesse, expectativas de aprendizagem; condições físicas e o tempo disponível. (MERCADO, 2016)

As metodologias ativas buscam promover abordagem centrada no aluno com recursos que atendam às necessidades dos alunos de programas, técnicas, horários flexíveis, respeitando o ritmo individual de trabalho, de assimilação do conhecimento, respeitando a atividade grupal, com tarefas e técnicas diversificadas.

Recursos e algumas práticas

Alguns recursos já estão amplamente difundidos na educação, como uso de filmes e vídeos, apresentação em slides, navegação na internet e atividades em jogos de exercício e

prática. Serão tratados alguns conceitos e exemplo de uso de diferentes recursos, tendo sempre em vista que com a evolução acelerada das tecnologias, muitos recursos listados brevemente poderão ser substituídos por inovações melhoradas.

Web no contexto educativo

Com o advento da Web 1.0, foram disponibilizados sites e portais que os usuários poderiam acessar, navegar e fazer download de conteúdo, softwares, imagens entre outros. Já com a Web 2.0 os usuários tem maior interatividade, através de redes sociais. Em 2004, Tim O’Reilly, durante a *Web 2.0 Conference* (2004), caracterizou como um serviço que se renova e atualiza através dos próprios usuários, que quanto mais utilizam mais contribuem.

Assim, a Web 2.0 foi denominada como espaços virtuais que integram um conjunto de aplicações tecnológicas que permitem aos usuários-internautas interagirem entre si e criarem conteúdos” (ROSAS, 2008).

Blog

O Blog é uma palavra derivada do Weblog ou “diário online”. Geralmente apresenta publicações diversas com textos, imagens, vídeos e outros recursos, que podem ser de assunto específico ou não. Pode ser usada para introdução ou extensão do conteúdo da aula, publicação de trabalhos dos alunos com contribuições de um ou mais autores. Os *blogs* geralmente permitem comentários dos usuários, que podem ser controlados ou não (depende de configuração).

AVA – Ambiente Virtual de aprendizagem

Os AVAs são ambientes que podem disponibilizar inúmeras ferramentas que propiciam a comunicação entre os participantes bem como ferramentas de publicação de conteúdo, testes de múltipla escolha, questões dissertativas, wiki (ferramenta de construção coletiva), Quiz (ferramenta on-line de avaliação), bate-papo, entre outros.

Existem diferentes ambientes virtuais disponíveis na Web, gratuitos que podem ser instalados ou apenas utilizados online, como exemplo temos o Moodle, um sistema de gerenciamento para criação de curso online. O EDMODO é uma plataforma para o gerenciamento da aprendizagem, desenvolvido e disponibilizado na nuvem. (XAVIER, 2011)

Editor *on-line* compartilhado

A edição *on-line* compartilhada é uma ferramenta que permite o acesso simultâneo de vários usuários na confecção de documentos, textos, apresentação de slides, planilha eletrônica entre outros.

Existem diferentes ferramentas disponíveis na Web, como por exemplo, o GoogleDocs (disponível com acesso ao drive ferramenta do Google) e o Onedrive (disponível no site da Microsoft).

Estas ferramentas são muito úteis na criação e edição de diferentes tipos de documentos, com fácil acesso e uso gratuito. Estão disponíveis no Drive, aplicativo da conta do Gmail/Google que permite criação, edição, publicação de documentos: Documentos Google, Apresentações Google, Planilhas Google, Desenhos Google, Google My Maps, e Google sites.

Ferramentas de comunicação

Otras ferramentas da Web são muito utilizadas e agregam imenso valor às atividades. São elas: Ferramentas de comunicação e interação: Correio eletrônico (*e-mail*), listas *e-mails*; ferramentas de comunicação instantânea (*chat*, *Messenger*), Fóruns e grupos de discussão e Videoconferência.

Vídeo sob demanda ou *on demand*

Este tipo de serviço possibilita ao usuário postar, compartilhar e acessar vídeos na Web. É um serviço interativo pois possibilita ao usuário pesquisar e escolher um vídeo, a partir de uma relação disponível, assisti-lo no momento que desejar e tendo controle, podendo pausar, adiantar ou retroceder o vídeo.

O Youtube tem grande potencial na educação, tendo em vista que estão disponíveis vídeos de diferentes autores, com diferentes assuntos além de permitir ao usuário postar os seus vídeos. Os vídeos podem ser usados antes, durante ou depois da aula, como inspiração, auxiliar na explicação, ou para postagem de atividades em vídeos criados pelos alunos.

O Porta Curtas <<http://portacurtas.org.br>> é um site que disponibiliza mais de 11 mil filmes curta metragem, de variados assuntos. Disponibiliza filmes apresentados em diferentes festivais de cinema brasileiros.

Outro serviço de vídeo sob demanda é o Vimeo <<http://vimeo.com.br>> com uma grande variedade de vídeos.

Podcast

Podcast é uma gravação de áudio, de qualquer origem (programa de rádio, leitura de texto, gravação de áudio livre, ou conversão de vídeo em áudio). O áudio é disponibilizado na Web para download para ser reproduzido como um MP3. Em outras

palavras, trata-se de um arquivo de áudio digital que é criado, compartilhado e ouvido.

Na educação é utilizado em diferentes momentos, desde a leitura de textos, casos, palestras, até feedback de professor ou comunicação entre alunos e professor. Pode ser disponibilizado o arquivo de áudio do conteúdo ou do caso, antecipadamente aos alunos, que ao chegarem na aula, iniciam diretamente a discussão do conteúdo acessado. São indicados áudios de curta duração, que poderão ser ouvidos quantas vezes o usuário desejar. Neste recurso, diferente do vídeo, o usuário não precisa estar dedicado apenas a esta função, podendo estar realizando outras atividades.

Audiobook

Apresenta-se disponível através de diferentes ferramentas online ou off-line e disponibilizam a locução de livros gravados em arquivos de áudio digital.

Animação

Animações podem ser entendidas como imagens dinâmicas, criadas por computador, ou a partir de vídeos, que permitem interação do usuário com avanço e retrocesso de imagens. Dependendo do tipo de interação a animação pode ser utilizada para criar simulações, possibilita criar uma realidade virtual, dentre outros.

Simulação

São recursos que permitem ao usuário interagir com variáveis que por sua vez alteram os resultados, podem ser softwares que demonstram fenômenos, realizam testes, aplicam

modelos matemáticos, físicos e diferentes escalas. (LOBAO, 1999)

Além de permitir a interação do sujeito a simulação visa a representação isomórfica de um determinado fenômeno ou mecanismo do mundo real.

Realidade virtual

A realidade virtual é gerada por computador, através de softwares criam ambientes interativos em que o usuário pode controlar tridimensionalmente, trazendo a sensação de estar inserido neste mundo criado.



QR Code ou código QR

É a sigla de "*Quick Response*" que significa resposta rápida. São **códigos de barras bidimensionais (2D)** (uma imagem) usados para vincular informações aos meios digitais. A informação vinculada a um *QR Code* é lida através de um leitor QR instalado em dispositivos móveis (*tablet, smartfone*) permite a codificação de até várias centenas de caracteres, sendo qualquer tipo de informação como links, endereços de e-mail, textos, imagens entre outros.

Os recursos baseados nas tecnologias da informação e comunicação podem ter inúmeras funções e aplicações, os recursos listados devem ser considerados uma breve amostra, se considerar o todo que se tem disponível nos meios digitais.

Nas metodologias ativas o uso de recursos não é prática obrigatória, porém proporciona grande auxílio, mas o que realmente faz a diferença é a organização da atividade. No

processo, o professor como organizador e facilitador, o aluno como participante ativo no processo de aprendizagem realizando pesquisas com objetivos personalizados, transformando a informação de forma colaborativa em conhecimento, elaborando sínteses nos e comunicando pelos mais variados recursos os resultados.

Vários são os exemplos de atividades que podem ser consideradas metodologias ativas, com o uso de diferentes recursos. O exemplo a seguir divide por etapas as atividades combinadas ao recurso, não estando baseado em nenhuma metodologia específica:

1ª etapa - Inicia-se com a motivação do aluno, trazendo um problema do seu cotidiano, que pode ser feito através de um vídeo, texto ou áudio, disponibilizado antes do momento da aula.

2ª etapa - Os alunos organizados em grupos, buscam referências de como outros estudos resolveram situações similares, estas buscas podem ser realizadas em sites de pesquisa (periódicos, conteúdo, entre outros).

3ª etapa - O grupo inicia a elaboração de material para discussão, em recurso de edição compartilhada *online*, que pode ou não estar compartilhada também com o professor, que poderá fazer comentários e acompanhar o desenvolvimento da atividade.

4ª etapa - Quando concluída a atividade pelos alunos, os resultados podem ser disponibilizados através de recursos como *blog*, apresentação de *slides* na internet, vídeo ou outro recurso, que os demais alunos da turma tenham acesso, antes da aula.

5ª etapa - No momento da aula, poderão ser realizadas discussões sobre os resultados em encontro presencial ou através de ferramentas que proporcionem interação.

6ª etapa – Por fim os alunos poderão responder questões através de formulários *online* ou *quiz* (tipo de jogo de questões) disponibilizados através de *QR code*.

Este resumo demonstra formas de utilizar as TICs como auxiliar no processo de aprendizagem ativa, em que o aluno é o principal protagonista no processo.

Considerações finais

A educação transformadora é capaz de formar profissionais efetivamente conscientes da sociedade em que vivem, críticos e capazes de buscar inovações que atendam às necessidades, neste sentido o uso das metodologias ativas combinado com os recursos das TICs são alternativas que se bem combinadas poderão auxiliar o profissional da educação a condução de uma experiência de aprendizagem realmente significativa para o aluno.

São inúmeras as formas de se trabalhar com metodologias ativas, como também são incontáveis os recursos que podem auxiliar neste processo.

É importante que os professores tenham em mente que organizar as atividades, mostrando caminhos, fazendo questionamentos interessantes e que realmente sejam desafiadores, é parte do processo, mas que a ação do aluno é o que realmente conduzirá o processo. O aluno em algum momento questionará seu papel e poderá ser resistente, uns

mais e outros menos, e somente com atividades interessantes e desafiadoras serão envolvidos.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B.Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.48-67, 2013.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. Active learning: creating excitement in the classroom. Washington, DC: Eric Digests, 1991. Publication Identifier ED340272. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Ano 3, n. 4, p.119-143, 2014.
- CASSELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- LEFRANÇOIS, GUY R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LOBAO, Elídio de Carvalho; PORTO, Arthur José Vieira. Evolução das técnicas de simulação. **Prod.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 13-21, jun. 1999.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 263-299, Mar. 2016.
- MORIN, J. M. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.

ROSAS, Jaume, Vilas. Los wikis como entorno educativo, 2008. Disponível em: <<http://d.scribd.com/docs/qf7x606nl1uhfmsmqyh.pdf>>.

SIMON, Eduardo et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000701355&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

STELLA, R.C.R.; PUCCINI, R. F. **A formação profissional no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de medicina**. In: PUCCINI, R.F.; SAMPAIO, L. O.; BATISTA, N. A. (Orgs.) A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2008. p. 53-69.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella D'alva Benayon. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EaD online. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, dez 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Set. 2017.

XAVIER, Antônio Carlos; LÉVY, Pierre et al. **Hipertexto & Cibercultura**. Links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Rêspel, 2011.

FATORES DE SUCESSO PARA A PRÁTICA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Guilherme Bizarro Salve
Diane Mota Mello Freire

Introdução

As mudanças advindas dos avanços científicos e tecnológicos transformam o mundo em ritmo veloz; impõem novos relacionamentos sociais e laborais; exigem novas capacidades humanas para enfrentar desafios nunca experimentados pelo homem (REHEM, 2009). Em decorrência dessas mudanças, o cenário do mundo do trabalho transformou-se.

A atual qualificação profissional precisa considerar as grandes mudanças na sociedade e o constante acesso à informação, pois o contexto é permeado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que transformam nossa maneira de pensar e agir.

Somos convidados, então, a repensar o encadeamento e a persistência de uma educação em que não há relação entre os saberes; o conhecimento é apresentado pelo professor de forma fragmentada; assim como a formação do estudante, que passa a ser espectador/repetidor de informações, sem desenvolver consciência crítica para transformar o meio em que vive.

Essa situação é preocupante para toda a comunidade acadêmica (professores, gestores, técnicos educacionais e

acadêmicos). Todos estão atentos à qualidade do ensino, ao atendimento à diversidade, à permanência e ao êxito dos estudantes no processo educativo, e, para dar solução a esse entrave, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) elaborou um plano de ação composto por sete dimensões, que envolvem

[...] o entendimento dos fenômenos da evasão e retenção e medidas para o seu combate, a formação de parcerias, o desenvolvimento da pesquisa e inovação, a inserção profissional dos estudantes, a distribuição de cargos e funções às instituições, a capacitação dos servidores e a avaliação de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014, p. 4).

As questões que mais prejudicam o êxito dos estudantes, conforme o estudo indicado, são as dificuldades acadêmicas, já que muitos jovens e adultos permanecem fora da escola por algum tempo e depois retornam para se profissionalizar e deparam-se com a impossibilidade de conciliar estudo e trabalho; visto que o estudante do ensino profissional técnico e superior é, em sua maioria, trabalhador.

Diante disso, é adequado repensar maneiras de promover uma educação de qualidade e também propor metodologias ativas, assim como pensar em um modelo atraente mediado por tecnologias para que o estudante se mobilize e protagonize seus conhecimentos, motivando-se a continuar aprendendo ao longo da vida.

A integração das TDIC enriquecem os recursos didáticos e os projetos, e torna possível o atendimento às necessidades de aprendizagem e formação para uso de cada acadêmico,

garantindo, assim, que se aproprie do potencial das TDIC, tanto no atual contexto social, como para a inserção no mundo do trabalho.

O presente texto objetiva apresentar o componente curricular denominado Projeto Integrador (PI) de um curso técnico em Administração desenvolvido como proposta de metodologia ativa, assim como identificar e analisar fatores de sucesso, por meio dos projetos realizados.

Projeto integrador ou inovador?

Com a intenção de melhor analisar o componente curricular PI, foi realizada uma pesquisa na literatura e nos documentos que norteiam o projeto pedagógico do curso, sobre os conceitos de “projeto integrador” e “projeto inovador”.

A linha desse componente curricular é a promoção de situações de vivência na prática profissional por meio de experimentos e atividades em ambiente de aprendizagem, a partir de fundamentos científicos e tecnológicos, além de ser “orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente [...]” (BRASIL, 2012, p.6).

Conforme a organização didática do currículo do Ensino Profissional Técnico (EPT), elaborada pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da instituição educativa, de forma colaborativa com os *campi*, especificamente o inciso IV do parágrafo único do Art. 9, a disciplina de PI faz parte da estrutura do currículo desses cursos, e abrangerá o seguinte:

IV. projeto Integrador: compreende os espaços de ensino e aprendizagem que articulem a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica (IFSP, 2015).

Nesse sentido, esses projetos incitam à pesquisa; favorecem a curiosidade dos estudantes; e tratam de temas de interesse deles na área do curso profissional.

Com a integração da tecnologia ao currículo, os projetos podem ser potencializados, garantindo a qualidade do processo de ensino, o atendimento à diversidade, à permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo com atribuição de sentido e intencionalidade para essa possibilidade, que enseja

[...] possível abertura para a aprendizagem, o ensino e desenvolvimento do currículo, que podem se expandir para além dos espaços e tempos delimitados da sala de aula; propiciar a integração da educação formal e da informal com o mundo digital conectado; contribuir com a interlocução entre diferentes culturas e com a formação ao longo da vida (ALMEIDA, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva, a realização do PI permite ao estudante estabelecer seu ritmo na busca por novas informações e conhecimentos, com todas as características necessárias para favorecer a aprendizagem autônoma e a postura ativa de educação permanente, fazendo com que os alunos desenvolvam autonomia intelectual para continuar a aprender ao longo de suas vidas.

Papert (2008, p. 13) acredita que, tão importante quanto a inserção das TDIC em sala de aula, é fomentar a discussão de como e quais estratégias pedagógicas vão possibilitar a melhoria dos processos educacionais.

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender.

Ao buscar um conceito para inovação, percebeu-se que existem diferentes concepções. Segundo Hernandez (2000), é um aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema, mas o seu real significado resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem de algum tipo de relação com tais projetos.

Inicialmente, um projeto inovador prescinde de apoio institucional, para que as transformações ocorram de forma ampla e toda a comunidade assuma compromissos ético, político e social com a mudança no modo de aprender e na relação com o saber. Todo projeto inovador precisa ter significado para a sociedade, e a comunidade tem que “pertencer” ao projeto, pois somente seus membros possuem conhecimento profundo da realidade em que estão inseridos.

Projetos inovadores provocam mudança de paradigma e contrariam a lógica de alguma forma. Envolver e comunicar-se de maneira clara com a comunidade é outra condição do sucesso de projetos inovadores, além da valorização do trabalho em

equipe, que devem levar a uma “aprendizagem dialógica que busque objetivos de igualdade e solidariedade” (FLECHA; TORTOJADA, 2000, p. 21).

Segundo Hernandez (2000), para que se sustente, a inovação exige o compromisso geral da escola; um referencial teórico atualizado; marco institucional; estruturação procedimental que permita adaptação às diferentes realidades da escola; reestruturação do espaço utilizado; e análise crítica das propostas curriculares oficiais, que assumem contínuas modificações institucionais e novas proposições curriculares.

Os princípios epistemológicos dos projetos inovadores consideram toda a vivência que o acadêmico já traz consigo, ao chegar à escola, e menosprezar a vivência não escolar do aluno é negar a sua gênese e condição ontológica.

Nesse sentido, o PI, caracterizado como metodologia ativa, por meio do desenvolvimento de projetos de aprendizagem, embora constitua um desafio, pode ser considerado inovador, pois possibilita a aprendizagem em situações contextualizadas e viabiliza a integração de conteúdos de várias áreas do conhecimento. Também oportuniza a apresentação dos conteúdos de uma forma diferente e com diversos aspectos que se articulam com “atividades planejadas e sequenciadas, orientadas para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores e lugares de circulação externos à sala de aula ou à escola” (BRAKLING, 2008, p.2).

A Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) consiste em permitir que os estudantes confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem

significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções (BENDER, 2014, p. 9).

Além disso, os alunos são desafiados a solucionar problemas sociais reais, que ultrapassam os muros da escola, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos sociais, que estão atentos aos problemas existentes na sociedade e que vislumbram possibilidades de intervenção com vistas à solução. Dessa forma, os alunos devem formular seus projetos e realizar pesquisas que requerem tempo e dedicação. A pesquisa torna-se importante estratégia para os projetos e no desenvolvimento da aprendizagem, porque exige que os alunos identifiquem, analisem e selecionem os conteúdos para a sua construção e o esclarecimento do que buscam e do que pretendem informar.

Portanto, incentiva a consciência de que não basta copiar e colar. Nesse sentido, os projetos, alicerçados no ensino com pesquisa, podem envolver os alunos de maneira mais atrativa e produtiva, instigando sua curiosidade e a dúvida, fazendo-os perceber que os conteúdos não estão prontos e acabados, que podem ser modificados, revistos, ampliados, e que a informação pode ser transformada de acordo com suas necessidades. Dessa forma, os alunos também podem assumir o papel de produtores do conhecimento.

Outra característica é a valorização do conhecimento prévio do aluno, muito importante, no caso do curso técnico em administração, pois são alunos adultos e trabalhadores, e essas vivências podem enriquecer e colaborar para a aprendizagem e a experiência de todos. Para que a colaboração ocorra, são

necessários o planejamento das ações, a divisão das atividades da equipe, e um plano de ação elaborado para a produção e/ou aplicação de seu produto ou ideia. Além disso, precisam sensibilizar-se de que a culminância está relacionada à elaboração de um produto final que resulta do trabalho do grupo.

A flexibilidade e abertura para o imprevisível também são valorizadas características, nesse tipo de projeto, já que podem ser constantemente revistas, refletidas e até mesmo reelaboradas durante sua realização, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, criticidade e aprendizagem.

Metodologia

Para compor este texto, foram observados e analisados dados obtidos a partir dos PIs desenvolvidos por acadêmicos, ao longo de dois semestres.

Para a caracterização do processo, foi revisitado o processo proposto e feita a releitura dos documentos (Quadro 1) que embasam a metodologia do componente curricular.

Quadro 1 - Documentos analisados no âmbito do IFSP e resumo

| Documentos | Resumo |
|--|---|
| PPC do Curso | Descreve como o projeto integrador deve ser desenvolvido, os resultados esperados e a forma de avaliação |
| Balizadores para a realização de estágio curricular supervisionado, projeto integrador e trabalho de conclusão de curso na educação básica | Reúne os balizadores do PI (também estágio e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC), a partir de literatura específica, legislação, experiências e documentos institucionais |
| Organização didático-pedagógica | Rege os procedimentos didático-pedagógico-administrativos de todos os <i>campi</i> do IFSP |

A pesquisa para produção deste capítulo abrangeu aproximadamente 320 acadêmicos, dos períodos noturno e vespertino, com idades de 16 a 59 anos. Os acadêmicos do noturno são, na maioria, trabalhadores e fazem jornada dupla para estudar.

O Quadro 2 apresenta um conjunto de dados e destaca que houve integração com diversas organizações do município onde a instituição está inserida. Nesse caso, foram envolvidas 120 organizações da comunidade externa, todas visitadas ao menos uma vez, por uma das equipes dispostas a solucionar os problemas apontados. Verificou-se que 59% das equipes conseguiram interagir com organizações, de forma a levantar os problemas e propor a solução ou parte dela.

Quadro 2 - Dados quantitativos sobre o PI

| Aspecto Considerado | Quantidade |
|---|------------|
| Projetos finalizados | 43 |
| Alunos envolvidos | 300 |
| Avaliadores dos projetos | 22 |
| Recursos arrecadados e revertidos (R\$) | 16.760,00 |
| Organizações envolvidas | 25 |

Optou-se por compor as equipes com até cinco acadêmicos, de forma a desenvolver habilidades de liderança e trabalho em equipe.

Ao longo da pesquisa, buscou-se identificar as possibilidades, caracterizadas como fatores de sucesso, assim como apontar alguns desafios enfrentados no decorrer do trabalho. Assim como caminhos para superação, ou alternativas para melhoria.

A abordagem qualitativa é a mais adequada para essa modalidade de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características: 1) ambiente natural como fonte direta dos dados; 2) abordagem descritiva; 3) preocupação com o processo, e não com os resultados e os produtos; 4) análise indutiva de dados; 5) preocupação com o significado.

O material analisado foi composto, também, por relatórios e *banner* produzidos pelos acadêmicos; registros

fotográficos; as observações feitas ao longo do semestre; as reuniões pedagógicas com os docentes orientadores e avaliadores dos PIs; além dos resultados de dinâmicas para avaliação do processo e a inserção da produção dos acadêmicos na ferramenta PM Canvas, apresentados a seguir. Esses dados foram coletados durante o desenvolvimento do componente curricular, no período de agosto de 2016 a julho de 2017, que era liderado pelo professor Guilherme Bizarro Salve, que atua com educação há mais de 14 anos.

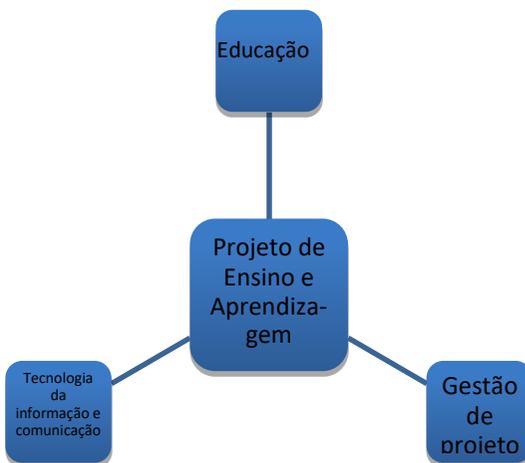
Fatores de sucesso para o Projeto Integrador

A experiência desenvolvida ao longo de alguns ciclos de utilização da metodologia de projetos possibilitou realizar reflexões sobre os fatores que tornam essa metodologia bem-sucedida. A seguir, são apresentados e analisados os fatores considerados relevantes para o sucesso do componente curricular PI.

A) Conhecimentos para o mediador dos projetos

O trabalho para o desenvolvimento de PI é desafiador e estimulante, pois envolve diversos conhecimentos, sendo que os relacionados ao processo do PI são multidisciplinares essencialmente. A Figura 1 apresenta as principais áreas de conhecimento, na perspectiva de quem faz a mediação desse processo por meio de projetos.

Figura 1 - Áreas do conhecimento do projeto integrador



Verifica-se que as áreas de conhecimento são diversificadas e multidisciplinares. Os conhecimentos em educação envolvem o planejamento, a avaliação e as técnicas necessárias para a consecução dos projetos.

No que concerne à gestão de projetos, o docente necessita de uma base conceitual para aproximar o processo de aprendizagem por meio de projetos do que está baseado em conhecimentos do tipo Guia do Project Management Book of Knowledge (PMBOK) ou PProjects IN Controlled Environments (PRINCE2).

Assim, o professor, por sua vez, deixa de ser o transmissor de saberes e converte-se em mediador de situações, provocador, coordenador de equipes de trabalho.

B) Infraestrutura tecnológica para comunicação e integração

É importante a comunicação permanente entre os docentes, acadêmicos e o mediador do projeto, para minimizar as lacunas de compreensão da metodologia utilizada. A socialização do conhecimento, em nossa experiência, foi realizada em sala de aula. Pode ser que o projeto seja desenvolvido por meio de orientações em grupo, ou individualizadas, sem aulas formais, do tipo expositivas. Uma apresentação em *slides* pode ser um bom recurso para introduzir o projeto aos acadêmicos, tal como já foi observado no caso de outras Instituições de Ensino que conhecemos ao longo do tempo.

Para aumentar a socialização do conhecimento e de informações foram utilizados recursos digitais, como comunicadores instantâneos, *e-mail* e o *blog* do projeto, que pode ser consultado tempestivamente pelos docentes e acadêmicos, o que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a tecnologia é vista como meio de expansão que possibilita a participação mais ativa dos alunos, cujo modelo de comunicação é mediado pelo computador e pelas diferentes mídias.

No segundo semestre de 2017, foram formados grupos no comunicador instantâneo para cada equipe e o professor. Isso ajudou porque foi uma forma de acompanhamento eficaz, pois a maioria dos alunos possuíam *smartphone*. Por outro lado, o docente tem que estar disposto a acompanhar todas as equipes. Nesse semestre, um docente acompanhou 21 projetos.

A Figura 2 caracteriza o *blog*, que mantém, do seu lado direito, todos os documentos necessários para a consecução do PI.

Figura 2 - *Blog* do projeto integrador IFSP *campus* Sorocaba



O próximo fator está relacionado à comunicação, que também inclui a disponibilização do *blog* como fator preponderante para o sucesso do processo. Além dessa página, existem outras formas de comunicação. Manuais, formulários, fluxogramas, são materiais que podem ser acessados no *blog* e servir como base para a implantação da metodologia.

A seguir, explica-se a forma como devem ser trabalhados os prazos e a disseminação das informações.

C) Acompanhamento e avaliação permanentes

O processo de ensino e aprendizagem demanda constante acompanhamento e isso parece ser repetitivo, mas é importante explicar minimamente como estamos trabalhando.

Como explanado na seção anterior, a comunicação é fator preponderante para que o processo ocorra de forma eficaz, e desempenha papel primordial para a avaliação.

Em projetos de aprendizagem, o importante é observar não o resultado, um desempenho isolado, mas avaliar seu desempenho ao longo do processo. Observar como o acadêmico está pensando, quais recursos já pode usar, quais relações consegue estabelecer, quais operações realiza ou inventa. Nesse caso, os recursos comunicacionais podem contribuir no processo de avaliação, pois todas as informações, ideias, interações e os percursos ficam registrados por meio de mensagens, imagens, ou textos. É possível, tanto para o professor como para o próprio aluno, ver cada etapa da produção, passo a passo, e registrar assim o processo de construção.

O PI é a situação ideal para o desenvolvimento do trabalho em equipe e a liderança, pois os acadêmicos estão envolvidos em situações reais que possibilitam a imersão em ambientes de aprendizagem, que demandam habilidades de comunicação, organização, ética e negociação, por exemplo.

Nossa experiência demonstra que o trabalho em equipe é fator importante no desenvolvimento profissional. Para que os acadêmicos sejam acompanhados individualmente e em grupo é preciso uma interação e o registro permanente, por isso, a comunicação por mensagem tem papel fundamental.

Um dos fatores mais importantes para o sucesso do PI é o estabelecimento de prazos e entregas especificadas. O ciclo de vida de projeto é essencial para que os estudantes e

orientadores compreendam as etapas de desenvolvimento e também se relaciona com as atividades avaliativas que devem ser realizadas. A Figura 3 apresenta o ciclo de vida do PI.

Figura 3 - Etapas do projeto integrador



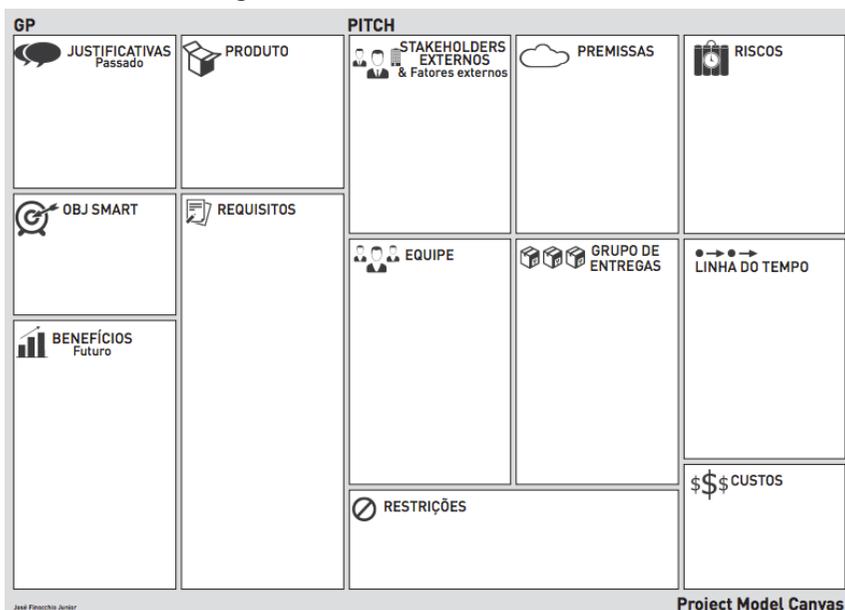
Esse ciclo é inspirado em Project Management Institute (2013) e possui diversas similaridades. A fase de iniciação envolve a preparação das equipes para o início dos projetos, com definição dos integrantes, do orientador, o cronograma inicial, o tema do projeto e a relação com os demais componentes curriculares do curso.

A etapa de planejamento prevê o planejamento do PI. Para isso, é utilizada a estrutura do PM Canvas e o aplicativo PM Canvas *On-line*¹⁹. Essa ferramenta é importante porque possibilita uma estrutura guia aos acadêmicos, por meio de questões básicas como: Qual o produto do projeto?; Quem são os interessados?; Qual a justificativa?; e Quais são os riscos?. A Figura 4 apresenta a estrutura do PM Canvas. Essa ferramenta permite que o orientador e o professor do componente curricular acompanhem o trabalho que está sendo realizado e

¹⁹ Disponível em: <<http://www.pmcanvasapp.com.br/>>

evita o uso de papel, além de agilizar o trabalho e promover a interação e comunicação.

Figura 4 - Estrutura do PM Canvas



Fonte: Finocchio Júnior (2017).

A etapa de execução orienta as atividades de campo previstas no planejamento. Ao longo desse espaço de trabalho, os acadêmicos foram a campo com o intuito de alcançar o objetivo proposto.

Na etapa de apresentação, os acadêmicos desenvolveram um *banner* para apresentar oralmente o projeto às bancas de avaliação na Mostra de Projetos, que é realizada ao final de cada semestre, no *campus*. Para compor a banca, são convidados técnicos, professores e egressos do curso, que

avaliam o projeto, por meio de formulário, após a apresentação dos acadêmicos.

D) Diretrizes da IES, do curso e o apoio institucional

Para alguns tipos de curso e níveis de ensino, existe uma legislação que versa sobre os projetos de curso. Em algumas delas sobressai a natureza acadêmico-científica, enquanto outras possuem foco na profissionalização.

De acordo com o Parecer CNE/CES 436/2001, que trata de Cursos Superiores de Tecnologia, na finalização do curso, pode-se optar pela apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a forma de monografia, projeto, análise de casos, *performance*, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, e soluções, de acordo com a natureza da área profissional e os objetivos do curso.

Para os cursos técnicos de nível médio, a Resolução CNE/CEB 06, de 20 de setembro de 2012, estabelece que o projeto integrador é componente curricular que integra as disciplinas de formação geral e profissional, atendidas as especificidades de cada curso, que visa à formação integral dos alunos e se estabelece como prática profissional intrínseca ao currículo.

Diversas Instituições de Ensino Superior (IES) já possuem essa regulamentação, que versa sobre temas básicos, como a necessidade de inserir o projeto integrador no PPC.

Os projetos sempre demandam apoio de alto nível da organização de ensino, um fator preponderante para que o processo tenha resultados, por isso, é importante convencer os níveis superiores da importância e necessidade do componente

curricular. Um argumento que sempre funciona, para ganhar apoio, é a possibilidade que a IES tem de conseguir publicidade nas mídias local, regional e até nacional. São diversos os projetos que obtiveram bons resultados e levaram o nome da organização para a mídia.

Por fim, vale relatar atividades que necessitam do apoio institucional, como é o caso da alocação de espaços e equipamentos para a divulgação; conseguir recursos para eventual participação das equipes em eventos que objetivam divulgar projetos; divulgação da mostra de projetos para a mídia local; e convite às instituições do entorno da IES para participar da mostra de projetos.

E) Integração de ensino, pesquisa e extensão

Em qualquer profissão, é importante ouvir e entender as necessidades das pessoas que contratam os serviços. Assim, os profissionais devem desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes que possibilitem a integração com organizações.

Salve e Freire (2017) identificaram como desafios para os projetos, a integração com a comunidade externa e os setores produtivos. No caso da IES em estudo, é requisito legal a resolução de problemas advindos da comunidade externa (IFSP, 2015), assim como desenvolver autonomia e criticidade dos acadêmicos, para que fiquem atentos a essas demandas de forma colaborativa e busquem situações problemáticas na sociedade.

Ao fazer a leitura da documentação do PI nas IES brasileiras, é possível encontrar diversos pontos que fazem referência à integração do Ensino, da Pesquisa e Extensão. As

instituições de ensino buscam estabelecer que o PI é uma prática didático-pedagógica voltada ao ensino contextualizado. Pode-se entender, portanto, que essa contextualização se relaciona também aos problemas e oportunidades da comunidade no entorno da IES.

F) Cultura do ensino e aprendizagem integrada, multidisciplinar e colaborativa

Tal como está estabelecido nas diretrizes para o PI, na IES em estudo, é obrigatório o envolvimento dos docentes do curso no desenvolvimento desse componente curricular. Dessa forma, desde o início, a construção envolveu os professores.

É comum, na referida IES, comissões que acompanham os trabalhos coletivos. Em nosso caso, o trabalho foi iniciado pelo professor do componente curricular, e os colegas foram consultados em todas as etapas. Os documentos foram socializados e realizadas reuniões para a coleta de opiniões, críticas e sugestões sobre os possíveis procedimentos. Apesar de existir diretriz sobre o tema, além do descrito no projeto pedagógico dos cursos, sempre surgem pontos discricionários, que devem ser solucionados pela equipe do curso.

Uma das decisões de maior sucesso no projeto foi o envolvimento dos docentes no papel de orientadores, para possibilitar a abrangência das diferentes áreas do conhecimento. Para incentivar a participação, é importante que o trabalho seja incluído na carga horária dos docentes. Sem essa prática, não seria possível uma adesão tão significativa.

Tal como demonstrado nas seções anteriores, foram utilizados instrumentos para comunicação, interação e

aprendizagem, de forma a engajar todos os envolvidos. Foi identificada a necessidade de promover processos de formação, por meio do desenvolvimento de materiais mais completos, como webinar, vídeos e tutoriais sobre temas mais importantes. Esse processo terá continuidade, para socializar as informações, por meio de Hangouts disponibilizados pelos serviços do Google²⁰.

Considerações finais

Tornar as aulas atraentes e cativantes para os acadêmicos dos cursos técnicos é um desafio constante e demanda revisão e aprimoramento constante do processo de desenvolvimento do PI e bons resultados podem ser alcançados, por meio das tecnologias, ferramentas e metodologias disponíveis.

Verificou-se que o processo do PI é significativamente complexo e demanda habilidades e conhecimentos multidisciplinares dos docentes responsáveis pelo componente curricular. Além disso, os conhecimentos sobre o processo precisam ser inculcados pelos acadêmicos e orientadores envolvidos nas equipes.

Percebeu-se que um dos desafios é o trabalho em equipe, em especial, a capacidade de liderança de determinadas pessoas que integravam os grupos, uma problemática recorrente levantada pelos acadêmicos. Nesse caso, pode-se

²⁰ Os vídeos de formação podem ser acessados em:
<<https://plus.google.com/116520875373827095130>>.

prever um refinamento nos processos de avaliação, incluindo práticas avaliativas individuais e entre os pares.

Identificou-se também a necessidade de promover a integração com a comunidade externa, incluindo empresas e organizações sociais, pois a detecção de problemas reais demanda estreita interação com o entorno.

Pode-se concluir que o componente curricular PI é inovador porque integra saberes de diferentes áreas; provoca mudança de paradigma; busca o envolvimento e a comunicação com a comunidade; valoriza o trabalho em equipe; e consegue desenvolver habilidades e competências que serão demandadas aos futuros profissionais na vida social e no mundo do trabalho, como liderança, relacionamento interpessoal, respeito, autonomia, comunicação escrita e a oral, gestão de projetos, cumprimento de prazos e a habilidade mais importante, que é saber aprender, para aprender sempre.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994
- BRACKLING, Katia L. **Referencial curricular de língua portuguesa**. Versão Preliminar. Colégio Hebraico Brasileiro Renascença. São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 436/2001 de 02 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf> Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.

BRASIL / MEC / SETEC. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal. 2014. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf> Acesso em: 19 out. 16.

FINOCCHIO JÚNIOR, José. **Download PM Canvas [on-line]**. Disponível em: [www.http://www.pmcanvas.com.br/download/](http://www.pmcanvas.com.br/download/). Acesso em: 17 set. 2017.

FLECHA, Ramón; TORJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com inovações na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IFSP. **Organização didática dos cursos ofertados pelo IFSP**. São Paulo, 2013.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico em administração**. Campus Sorocaba, 2015.

_____. **Balizadores para a realização de estágio curricular supervisionado, projeto integrador e trabalho de conclusão de curso na educação básica**. São Paulo, 2015.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Edição revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos**: Guia PMBOK. 4. ed. Newtown Square, Pennsylvania, USA: Project Management Institute, 2013.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2009.

SALVE, G. B.; FREIRE, D. M. M. Inovação no currículo do ensino técnico profissional em administração: projetos e tecnologias educacionais.

Livro de atas. X CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO - CHALLENGES 2017. 8, 9 e 10 de maio, Braga, Universidade do Minho. p. 1092-1106.

TRANSDISCIPLINARIDADE: O CONHECIMENTO PERTINENTE NO CURRÍCULO DO EDUCADOR

Izabel Cristina Feijó de Andrade
Leda Lísia Franciosi Portal
Marina Patrício de Arruda

Introdução

O propósito desta pesquisa foi de construir pontos de referência para a formação educador voltada para a inteireza do ser, a partir de uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade. Esta pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa cuja discussão teórica estava permeada pela articulação entre os conceitos de complexidade, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade na formação educador, no sentido de se ampliar a compreensão de que a abertura, a tolerância e o rigor compõem a atitude transdisciplinar da pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, de currículo.

Assim, os princípios de identidade, autonomia e autoformação estão subjacente a ideia de que o vivido é um caminho importante para a compreensão do currículo e que decisões precisam ser tomadas. Esta abordagem trabalha no nível da intencionalidade, com material expressivo da experiência humana, ou seja, a perspectiva de ser-sendo transdisciplinar.

Ao pesquisar, tendo como base a transdisciplinar na formação educador se visualiza a possibilidade de incluir a

aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível (abertura); o reconhecimento das diferenças sobre o mesmo fenômeno (tolerância); e, eterna investigação alimentada por novas experiências (rigor) compondo assim, a possibilidade de outro currículo na formação dos educadores. Desta maneira, Josso (2002) sintetiza essas atitudes quando diz que a partir da história de vida narrada, o educador assume as vivências no percurso da vida, frente às quais constrói e transforma a sua subjetividade e identidade do ponto de vista do sujeito complexo, fruto de ilusões, erros e incertezas e que, ao mesmo tempo, se reconstrói potencializando o seu processo de heteroeco-autoformação.

Os sujeitos da pesquisa foram 15 educadores da rede privada de São José/SC, que se reúnem quinzenalmente para estudar a proposta transdisciplinar de educação no Grupo: “Educação para Inteira: um (re)descobrir-se e que, ao retornarem aos seus campos de atuação, vivenciam as possibilidade de aplicação desta perspectiva.

Os dados foram coletados por meio do uso do Portfólio em 2016. O propósito desse instrumento está relacionado à suposição de que, por meio dos depoimentos dos educadores fosse possível identificar seus pressupostos e suas expectativas quanto à trajetória que percorreram enquanto profissionais da educação transdisciplinar e quais princípios que podem ser incluídos no currículo da formação de educadores.

A transdisciplinaridade consiste em uma transformação na própria percepção de mundo, voltada à preservação dos valores humanos, de modo que se consiga transcender todo o

conhecimento internalizado, canalizando-o para o desenvolvimento de atitudes condizentes com a atual necessidade planetária que se materializa num currículo vivido e experienciados.

Esta perspectiva de currículo desdobra-se em novas necessidades, no decorrer do processo de aproximação do objeto e sujeito transdisciplinares em estudo: Superação da fragmentação, que diz respeito à necessidade de um diálogo entre teoria e prática na formação do educador para que se torne consistente e transdisciplinar, quando se reconhece que “o conhecimento, com efeito, não pode ser objeto como os outros, pois serve para conhecer os outros objetos e a si mesmo” (MORIN, 2005a, 25); Superação da massificação “decorrente da globalização que corresponde à necessidade de uma percepção clara das diferenças e especificidades da formação de educadores em busca de uma práxis pedagógica transdisciplinar, [...] exige-se do educador que lide com um conhecimento em construção e não mais imutável [...] que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (MIZUKAMI, 2003, p. 12). Esta concepção mostra que “todos os avanços do conhecimento aproximaram-nos de um desconhecido que desafia os nossos conceitos, a nossa lógica e a nossa inteligência” (MORIN, 2005a, p. 22).

Definição de currículo

Nesse estudo consideramos o currículo como uma caminhada historicamente construída e reconstruída pelo homem diante de suas necessidades, ou seja, é um fragmento

do conhecimento humano que geralmente é incorporado a práxis pedagógica, por meio de estratégias e metodologias. Sacristán (2000, p. 9) afirma que “não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e, tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura”. Além disso, abertura, tolerância e rigor são exigências para um currículo para os educadores em que os aspectos internos e subjetivos são também relevantes.

A partir desta concepção apresentada por Sacristán (2000), sente-se a necessidade de reordenar/promover um conhecimento pertinente na busca do pensamento complexo em que a interdependência do todo e das partes, das ações e retroações se fundamentam.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2000, p. 38)

O desafio da complexidade é um aspecto essencial para os educadores que se propõem a transpor os limites da especialização e da fragmentação de sua própria formação. Neste percurso complexo, a transdisciplinaridade atravessa as

disciplinas, às vezes, deixando-as em transe, pois os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade realizaram e desempenharam um papel fundamental na história das ciências (MORIN, 2000, p.115), na busca de uma visão mais aberta do ser humano e de currículo.

O percurso transdisciplinar

Ao organizar esta proposta, partimos da preocupação de desenvolver uma reflexão sobre a autoformação de educadores, colocando como ponto principal os fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade. Para tanto, trabalhamos com três pressupostos necessários para autoformação educador: a) **Heteroformação**, que ocorre a partir da ação dos outros, nos ambientes culturais e sociais, inclusive, nas ações de educação permanente e continuada; b) **Ecoformação**, em que se destaca a educação por meio dos espaços e tempos que produzem uma forte influência sobre as culturas humanas e sobre o imaginário pessoal que organiza o sentido dado à experiência; e, c) **Autoformação** que surge como a terceira força de educação, a do eu, numa abordagem interior que resulta do conjunto hetero e eco-formação (GALVANI, 2000).

Josso (2002) corrobora com esta perspectiva quando enfatiza a abordagem biográfica e parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas experiências quando vive, simultaneamente papéis de ator e investigador da própria história, ou seja, a partir das narrativas, é possível entender os sentimentos e representações do atores sociais no seu processo

hetero-eco-autoformativo, se constituindo numa experiência de ser-sendo no mundo com os outros.

Assim, consideramos a autoformação da pessoa como a construção de um sistema de relações pessoais com diferentes espaços, criando uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente, que pode ser entendida com a religação das culturas, ciências e humanidade, proposta por Morin (1999) que significa um avanço na abordagem de educação docente. Por isso, a autoformação deve ser pautada em diferentes níveis “biológico, psicológico, espiritual, linguístico, cultural, social, histórico, lógico e antropológico” (MORIN, 2005a), que são níveis de resistências correspondentes a diferentes leis antagônicas e complementares e que revelam o conhecimento pertinente dos educadores.

Podemos afirmar que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000, p. 65). Desta forma, o processo de educação de educadores precisa incluir a reforma do pensamento por um “pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar (MORIN, 1999, p. 13), favorecendo a transdisciplinaridade.

Partindo do exposto, podemos dizer que a relevância deste estudo está na possibilidade de construir frutos de referências para a educação educador transdisciplinar, em que teoria e prática estejam vinculadas ao paradigma de aprender a ser-sendo, e de transformar-se ao transformar e ser transformado com base em valores de uma translinguagem.

Trata-se da “autoformação que é um componente da educação considerado como um processo tripolar, pilotado por três princípios: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (GALVANI, 2000, p. 1) e que compõe os elementos constitutivos da transdisciplinaridade.

Diante disso, a Transdisciplinaridade viabiliza a oportunidade de apropriação de uma cultura, é uma Arte no sentido da capacidade de articular, atuar, viver, ser e ter. Assim, Morin (2003, p. 99-100) ressalta que:

[...] a imensa máquina da educação é rígida e inflexível, fechada, burocratizada. Muitos educadores estão instalados em seus hábitos e autonomia disciplinares. [...] Para eles o desafio é invisível. [...] Mas é preciso começar e o começo pode ser desviante e marginal. [...] Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a ideia é disseminada, quando se difunde, torna-se força atuante.

Morin (2003) defende o confronto entre o “mundo das certezas” e o “mundo das incertezas”, gerado pelo nosso tempo das transformações. Convém ressaltar que a ciência já não é mais entendida como o reino da certeza. Se por um lado, o conhecimento científico se constrói sobre múltiplas certezas, por outro, deixou de ser o domínio da certeza absoluta, no plano teórico, outra constituição dos sujeitos, em relação ao novo lugar que cabe a cada um de nós, no Universo.

A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta à medida que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a

literatura, a poesia e a experiência interior (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p. 6)

Para a viabilização deste processo, é inevitável uma re-humanização e uma rearticulação interativa da educação, pois esse é o real conhecimento a ser descoberto, não devendo ser mais isolado, e sim, articulado com as relações do contexto a qual pertence, rompendo com as certezas, as ilusões e os erros

Qual o conhecimento pertinente dos educadores transdisciplinares?

Diante do contexto de incertezas, dúvidas, transformações híbridas e o trágico processo de desumanização vivido pelo educador, é preciso fazer as seguintes questões: Quem é o educador transdisciplinar? Qual o conhecimento pertinente que marca a suas ações? Será ele, o homem complexo em permanente vir a ser? A quem ele serve? Tem consciência do seu propósito existencial?

Se para Lupasco o sujeito nunca poderá ser definido, então, educador nunca poderá ser definido? Pensando na complexidade deste educador, podemos dizer que ele é multidimensional, multifacetado, *sapiens/demens*, observador/observado, dialógico, poético/prosaico, iniciático, reconciliado, indivíduo/sujeito (MORIN, 2002).

Assim, a identidade do educador transdisciplinar aparece ligada à construção da existência social, individual e espiritual dos sujeitos pautado numa ética do reconhecimento e dependência do outro. A relação eu-outro é percebida por

Morin (2000) como uma possibilidade de autonomia e dependência. Diante disso, a desigualdade se instala quando não reconheço o outro como essencial para a minha constituição.

Este educador se faz num contexto de crise social e educacional que historicamente se instalou. Esta se reflete na educação, na escola e no saber. Há insatisfação oriunda de todo lado (educador, educandos, comunidade etc.) que se configura numa crise mais ampla, apresentada como uma crise planetária (MORIN, 2005b).

Existe um franco movimento no sentido de repensar a dimensão do educador a partir da perspectiva de sua humanização, ou seja, dos seus aspectos humanos que compõem a sua inteireza, que são elementos próprios da natureza humana: interioridade, subjetividade, consciência corporal e espiritual, autoconceito, sensibilidade, amorosidade que se articulam com outras dimensões. As dimensões nas quais se refere, são e estão num todo complexus de vivências e experiências que se fazem na vida do educador. Quem é o educador que procura realizar-se na ação pedagógica?

[...] um ser de afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrido que produz desordem [...]

Sendo assim, é necessário pensar que o desfraldamento do imaginário, que as derivações mitológicas e mágicas, que as confusões da subjetividade, que a multiplicação dos erros e a proliferação da desordem, longe de terem construído desvantagens para o homo sapiens, muito pelo contrário, ligados aos seus prodigiosos desenvolvimentos [...] (MORIN, 1991, p. 108-109)

O educador é constituído nas e pelas condições ontológicas nas quais sua vida foi vivenciada. Ele se mostra um *ser-no-mundo-com-os-outros*, por isso é dependente do outro para se fazer homem *complexus*. E um ser plural e coexistente, ou seja, que se mostra por inteiro. Certamente que o educador não é um simples distribuidor de informação. É alguém que aponta o caminho para a sabedoria, pois está sempre em busca da verdade simultaneamente com seus educandos, ou seja, cria uma nova sociedade, compreende a si mesmo e a necessidade estabelecer vínculos emocionais com outros sujeitos e com o mundo.

Resultados

Neste trabalho são apresentados os resultados referentes às discussões sobre como a transdisciplinaridade e a articulação com o conhecimento pertinente dos educadores participantes da pesquisa?

Um dos sinais mais evidentes que a transdisciplinariedade não é apenas um complexo devaneio acadêmico é o trabalho que os educadores do Grupo: “Educação para Inteira: um (re)descobrir-se” começam a fazer em suas

escolas. Um dos depoimentos revela a mudança na própria história de vida: *“Por onde começar? O mundo é tão vasto! Por meu país que é o eu conheço melhor? Mas, meu país é tão grande! Seria melhor começar pela minha cidade. Mas minha cidade é tão grande! Seria melhor começar pela minha rua... não! Minha casa? Não! Minha família? Não importa. Começarei a mudança por mim mesma.”* Diante desse depoimento, percebemos que o significado da transdisciplinaridade está na recuperação de valores existenciais, em que cada um de nós deve perceber que é um ser incluído em uma existência multidimensional, envolvendo família, história pessoal, meio ambiente, entre outros espaços.

Assim, preparando os educadores para trabalhar questões subjetivas, em que se valorize tanto o interior quanto o exterior, eles farão automaticamente o mesmo trabalho com seus alunos. Isso representa o resgate da identidade de cada um.

De modo geral, todos os educadores envolvidos apontam para a necessidade da transformação interna e mudança de atitude na ação pedagógica e atrelam que para isso é preciso muito estudo teórico, querer mudar e criar estratégias práticas, como podemos observar no depoimento a seguir: *“é preciso muita dedicação, estudo, persistência, tolerância, pois a atitude transdisciplinar em sala de aula requer respeito pelas diferenças, rigor e atitude coerente, ou seja, precisamos ser-sendo-transdisciplinares”.*

Este depoimento representa o que podemos chamar de autoformação, que diante de nossa experiência de ser-sendo-transdisciplinar, necessita uma abordagem e uma metodologia

transdisciplinares no sentido definido por Nicolescu (1999), pois ela se refere a muitos níveis de representação correspondentes outros tantos níveis de realidade da *formação*, bem como a diferentes níveis de consciência da *autos*.

Por isso, a exploração intersubjetiva da autoformação, trabalhando a partir de uma abordagem transpessoal, situa-se numa perspectiva transdisciplinar caracterizada pela: interação entre o sujeito e o conhecimento, consideração de causalidades sistêmicas e complexas, e seus imbricamentos numa lógica do terceiro incluído.

Conceber a autoformação como um processo vital e permanente obriga a ultrapassar as perspectivas pedagógica ou sociológica da educação, para entrar numa perspectiva antropológica, que respeito o educador como ser-humano-humanizado. Portanto, a abordagem transdisciplinar da autoformação é potencialmente fundamental no sentido em que ela abre a possibilidade de explorar a experiência da autoformação em se abrindo para o que está *entre, além e através* de todas as disciplinas, ações, sujeitos e possibilidades.

No processo de autoformação vivenciado pelos educadores do Grupo: “Educação para Inteira: um (re)descobrir-se”, pode-se afirmar que eles desvelaram seus mundos através daqueles momentos em que compartilharam cada história de vida e vivenciando emoção de compartilhamento, como expressa o depoimento a seguir: *“aqui no grupo, não me sinto só! Tenho a possibilidade de formar parcerias e companheiros de trabalho e isso é muito significativo para a nossa profissão.”*

Nestes depoimentos coletados a partir do Portfólio do Grupo, emergiram palavras relacionadas à educação e que representam peças de um grande mosaico interminável em que cada peça acrescida pode indicar diferentes visões do todo.

Além deste mosaico desafiador, percebeu-se a presença no portfólio de palavras, conceitos, definições, buscas, posicionamentos e reflexões referentes a sua autoformação, em que se destacam: inter-relação, convivência, interação, diálogo, transformação, ser-sendo, autonomia, rigor, atitude, tolerância, bem-estar, paixão, compromisso, dedicação, formação, conhecimento, diálogo, cooperação, inclusão, acesso, possibilidade, emancipação, democratização, igualdade, cidadania, humanização, problema social, procura, possibilidade, realidade. Estas palavras estão impregnada da subjetividade de cada um, porque dizem respeito a sua trajetória, suas circunstâncias que ecoam e ao caminho que percorreram em suas vidas.

Desta forma, pode-se considerar que a educação é entendida pelos educadores do Grupo como modificação de atitude e comportamento, transformação da personalidade e desafio. Além disso, como orientação e referência que possibilita que cada um se encontre e se constitua como sujeito individual e coletivo. A autoformação é entendida por esses educadores como algo que torna viável e possível no desenvolvimento humano, que é um processo. O humano não se torna humano sem educação, ou seja, sem dependência do outro. A sua identidade é formada pela interação com outros seres, por isso dependência.

Nos depoimentos, fica evidenciado que a educação é um pouco do todo desta dependência-vivência, desses espaços mais amplos, espaços de construção, humanização que trazem também uma vertente epistemológica que permite olhar o outro de outro modo. Traz uma ideia de dialética, dialógica, unidade dos contrários, complexidade, mas, o mais importante é a questão do outro, do olhar, do querer estar junto ombro a ombro numa relação de parceria, que reflete a maneira de cada ser ver a educação.

Esta postura de dependência-vivência admite trabalhar com a lógica do terceiro incluído, pois conforme o grupo que estamos interagindo é preciso estar inteiro na relação, estabelecendo uma relação de troca, de diálogo e parceria. É necessário interagir com eles para ter uma profunda motivação, vivenciar esta proposta de forma intensa. A sala de aula é considerada como um espaço mobilizador de reflexão, de prazer, mas, também, de exigência, em que o educando através da proposta do educador tem que construir a sua própria proposta. Um dos educadores ressalta que: *“autonomia, autoformação, dependência, identidade, auto-constituir-se, são princípios fundamentais na formação educador”*.

A forma dos educadores expressarem seus valores na prática é o entusiasmo com suas próprias ideias e a paixão de serem educadores, também, a partir da sua sensibilidade com relação aos seus próprios preconceitos. Assim, o papel do profissional é o de socializar e reformular, repensar suas próprias ideias. O entusiasmo viabiliza ainda, a construção da boa convivência para com as outras pessoas. Um dos educadores diz

que gosta muito dessa coisa de *“esta-com, trocar com o grupo, viver”*.

Considerações finais

Diante dos depoimentos coletados é possível considerar que *“aprendendo a ser um educador transdisciplinar”* é um permanente aprendizado no qual educadores informam alunos tanto quanto alunos informam educadores, esta dinâmica é construída e reconstruída diariamente a partir dos desafios que a convivência nos coloca. A autoformação educador transdisciplinar inevitavelmente passa por uma dimensão de inteireza do ser, por isso a necessidade de se investir na possibilidade de transformação interna do sujeito.

Atualmente, a educação privilegia o intelecto, enquanto relativiza a sensibilidade e o corpo. Isso foi necessário na era passada, a fim de permitir-se a explosão do conhecimento. Mas se esse privilégio continuar, seremos empurrados na lógica louca da eficiência pela eficiência, que só poderá terminar em nossa auto-destruição. Assim, é preciso investir em outras dimensões da autoformação educador. Talvez a vivenciada por este grupo de educadores do Grupo: *“Educação para Inteireza: um (re)descobrir-se”* possa ser outra possibilidade de autoconhecimento e autoformação.

Assim, pode-se considerar que a autoformação deve ser apreendida a partir dos níveis biológicos, psicológicos, socio-antropológicos e espirituais, que são níveis de resistência correspondentes à leis diferentes, embora estando ligados por

um fluxo de informação voltada para a inteireza do ser, o que obriga a postular uma zona de não-resistência absoluta.

O educador como agente de uma práxis transdisciplinar transformadora precisa, pois, de sólida formação teórica que deve ser percebida dialeticamente. Enquanto ciência prática, a pedagogia não opera, em si, transformações na realidade. São os educadores que na sua atividade teórico-prática (na sua práxis) que operam as possíveis mudanças, fazendo do processo educacional, um processo humanizado para si e para os outros.

Diante disso, trabalhar com a perspectiva da inteireza do ser favorece ao educador a identificação das zonas de resistências e de não-resistências, que são campo de autonomia e independência. É preciso promover o desenvolvimento integral dos educadores e para que isso ocorra, são necessários os relatos de experiências num enfoque da aprendizagem significativa, revelando assim, a instituição educacional do futuro, isto é, uma instituição que se pode começar a reconstruir hoje.

Ao participar de um currículo transdisciplinar educador envolve-se numa experiência educativa integrando suas experiências vividas. E, assim, a responsabilidade, a autonomia e a autoformação tornam-se essenciais.

A proposta de currículo transdisciplinar justifica-se a partir de razões históricas, filosóficas, sócio-políticas e ideológicas, acrescidas de razões pedagógicas, antropológicas e espirituais. Historicamente, é possível considerar que a era do conhecimento alcançou seu auge, com suas contradições e paradoxos. Heráclito, filósofo grego pré-socrático afirmava “no

mundo tudo flui, tudo se transforma, pois a essência da vida é a mutabilidade, e não a permanência”.

Na perspectiva transdisciplinar tem-se uma perspectiva de reciprocidade, de mutualidade, em regime de copropriedade que possibilita um diálogo mais fecundo entre os vários campos do saber. A exigência interdisciplinar impõe a cada disciplina que transcenda sua especificidade tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições de outras disciplinas. Provoca assim, trocas de generalizações e críticas, ampliando a formação geral e questiona a acomodação dos pressupostos implicados em cada área, fortalecendo o trabalho de equipe.

O currículo pautado na transdisciplinaridade e destinado à educação do educador busca uma alfabetização psíquica que possa facilitar a aquisição da inteligência subjetiva: emocional, atitudinal, espiritual e relacional. A construção de um currículo transdisciplinar é uma tarefa pedagógica fundamental que proporcionará o reconhecimento, a integração e a harmonização das funções psíquicas, para que o desenvolvimento do pensamento, do sentimento, da sensação e da intuição possam contribuir para a formação integral do educando.

Trata-se do resgate de uma pedagogia simbólica, através da qual o aprendiz possa se habilitar na ciência e arte de uma hermenêutica, que o habilite para a tarefa de ler e interpretar o livro de sua própria existência, no sentido progressivo de assumir a sua autoria. O outro desafio consiste na transcendência do método de comparação e de padronização,

maciça e mecanicista, através da construção de um currículo centrado no aprendiz, sustentado numa ética da diversidade e da não-separatividade.

Assim, estaremos introduzindo, no terreno educacional, o conhecido e sábio provérbio, tão caro aos antigos gregos: conhece-te a ti mesmo. Desta forma, estaremos superando o enfoque reducionista da especialização fechada, rumo ao alvo da vocação, através do investimento no solo criativo e fecundo do potencial do educando. Nem todos estarão preparados para os tremendos impactos e provocações da inexorável transição paradigmática que estamos testemunhando nos espaços institucionais. Necessitamos de uma escola do olhar, de uma escola da escuta, de uma escola do abraço, de uma escola do cuidado.

Neste sentido, para que haja uma mudança dos paradigmas mecanicistas para uma perspectiva mais integral, embasada na transdisciplinaridade, é necessário uma mudança significativa na prática em sala de aula. E, a partir desta mudança é que se passa a concentrar novos esforços como uma forma de trampolim para o sucesso educacional, rompendo as barreiras dos velhos paradigmas e se conscientizando da importância da mudança e de novas atitudes que ultrapassam barreiras, superam obstáculos e motivam o aprender a aprender, na era da consciência planetária.

Referências

- GALVANI, P. Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes Didactiques, pratique et symbolique. **Nouvelles Revue de l'AIS** éd. Centre National de Suresnes, 2000.
- _____. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**. CETRANS, São Paulo: Triom, 2002.
- JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: EDUFSCAR, 2003
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1997.
- _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade In: **Novos Paradigmas, cultura e Subjetividade**. Artes Médicas, 2001.
- _____. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.
- _____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- _____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉS, A I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

DESAFIO DO ENSINO DA GRAMÁTICA

Arceloni Neusa Volpato

Algumas reflexões

O desafio das aulas de língua, materna ou estrangeira, tem recaído no ensino tangível das normas destas línguas e são classicamente conhecidas como aulas de gramática. Esta concretude tem garantido o ensino da gramática, continuamente, sem distinção de níveis de ensino, e tem se perpetuado, historicamente, ao longo dos séculos, no ensino civil ou laico.

O ensino do conhecimento metalinguístico propicia aos seus professores a satisfação de ensinar e/ou avaliar quantitativamente os aspectos linguísticos tratados. Olhar para a estrutura linguística, descrita e normatizada, garante a percepção de que os dados estão afinados, sobre controle, justamente por dar tangibilidade ao intangível. É o que dá sustentação ao ensino formal da língua (NEVES, 2004).

A língua é viva, mantém-se em contínuo processo de mudanças. Mas ela é apenas quantificável nas suas manifestações. A visão descritiva ou normalizadora permite a quantificação desta manifestação. Uma vez quantificada, estruturada, descrita, normatizada, dá aos professores, nos diversos ambientes de ensino, uma segurança de escrutinar e medir. E medindo avaliam com segurança decimal. Assim tem

acontecido desde os tempos que antecedem ao pré-estruturalismo.

Os diversos modelos linguísticos desde Saussure alteram o seu foco de estudo para os diversos nuances da língua, mas estas mudanças não chegam ao “chão de fábrica” da sala de aula. As últimas quatro décadas assistiram ao aprofundamento e amplitude no conhecimento que desenvolvemos da língua. Descortinamos a unidade do texto, do que tudo se realiza via texto, a despeito da gramática. Entretanto, este conhecimento não chega aos processos de ensino e de aprendizagem. As teorias evidenciam mais e mais que a performance e competência do usuário da língua está mais no conhecimento linguístico que desenvolve e que faz uso e menos no conhecimento metalinguístico. Este último permite a sua proximidade e apropriação a norma culta da língua, a dita correção linguística – ou uso da norma padrão.

Professor e aluno, os dois protagonistas

O cenário da sala de aula possui dois protagonistas: o professor e o aluno. E deveria ser um espaço em que as teorias de ensino e de aprendizagem fervilhassem com suas novidades e avanços, garantindo aos alunos as mudanças de comportamento que lhes permitissem individualmente ou no seu grupo social satisfação e controle de seu crescimento, preparando-os para atenderem as suas necessidades sociais e profissionais, que lhes garantissem empreender em seus sonhos, materializando-os em negócios e profissões bem

sucedidas, que estejam aptos para prestar concursos com aprovação e participarem de entrevistas de emprego.

A escola não tem logrado êxito nesta demanda. Aparentemente tudo é feito com foco no professor, para o professor. O professor que estipula que o aluno deve escrever melhor, para isso precisa saber gramática. Há inclusive uma cobrança social, às vezes velada, às vezes muito transparente, aguda, de que o professor deve ensinar gramática. E temos ainda a tendência de reproduzir as experiências vividas, ou seja, fomos expostos às aulas de gramática, então vamos reproduzi-las em nossa prática, em nosso dia a dia profissional. Não deveria ser assim. A escola é espaço de mudanças. Existe porque há alunos. O ser aprendente é a razão da escola existir.

O senso comum

As primeiras universidades têm registro de nascimento no século XI. Suas salas de aula apresentavam um púlpito para os professores professarem o seu conhecimento aos alunos, que se equilibravam sentados em estreitos bancos. Ouviam passivamente os seus mestres. De lá até hoje muito pouca coisa mudou. O cenário é praticamente o mesmo, salvo uma mudança de cor do quadro negro que virou verde ou azul a ser riscado pelo giz, evoluiu para um quadro branco a ser riscado por uma caneta ou a projeção de textos e imagens do epidiascópio até os nossos datashows. Alguns avanços tecnológicos...

O princípio é o mesmo. O professor traçando os objetivos e conduzindo os seus alunos ao longo de seus cursos, em intermináveis falas. Ao longo da história da educação temos

percebido alunos entediados e passivos. Mas as mudanças são pequenas.

Novos paradigmas

Não que não haja avanços teóricos e técnico-científicos que permitem profundas mudanças no espaço da sala de aula, na sua disposição, no seu equipamento e no seu cenário e, conseqüentemente, nos resultados atingidos. É necessário repensar o pensamento (MORIN, 2003) e refundar a escola.

Um conjunto de estratégias e metodologias tem se infiltrado no fazer pedagógico, catapultado pelos mais inquietos e insatisfeitos com o *status quo* enraizado. Sob a etiqueta Metodologias Ativas tem havido algum alento.

Trata-se de um conjunto de atividades que motiva o estudante a fazer algo ao mesmo tempo em que deve pensar sobre o que está fazendo (MEYERS; JONES, 1993), que retira do professor a concepção plena de que ele ensina. Ele até pode ensinar, mas só vai haver aprendizagem se o aluno assim o desejar. E assumir esta aprendizagem. Ao professor cabe orientar e assistir. Faz-se necessário que se estabeleça uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta. O processo de ensino e aprendizagem é biunívoco. Necessário que um aconteça para que o outro também seja processado. Andam casados.

Este conjunto de estratégias e metodologias são capazes de alterar a inércia do ser aprendente que passa horas passivamente ouvindo o professor passar o seu discurso, retendo muito pouco do que é dito, divagando na maioria do

tempo. Com estas metodologias, o ser aluno é desafiado a agir, a construir conteúdos, a construir o conhecimento. Portanto, passa da inatividade à ação.

Curso de Letras, o Enade

Ciente destas reflexões e responsável pela disciplina Tópicos Especiais no sétimo período do Curso de Licenciatura em Letras, planejei atividades diversas. Deveríamos repassar conteúdos variados. Um deles se fazia presente e se tratava de algo espinhoso. Rever, mais uma vez, o conteúdo formal da língua. Vamos às aulas de Gramática.

O semestre iniciou com atividades situando os alunos no âmbito do Sinaes. O papel do Enade neste cenário. Apresentação e discussão de dados do Enade. A intenção era conscientizar os alunos quanto ao seu papel em todo o processo.

Na continuidade, passamos aos princípios dos sistemas oral e escrito. Rudimentos de leitura e produção textual. Novos conhecimentos sobre dêixis e anáfora. E então chegou a hora dos estudos formais. Então, chegou a hora de desafiar os alunos. Eles manuseiam as gramáticas por longos anos, têm sido expostos às intermináveis informações sobre as dez classes gramaticais e todos os detalhes que julgamos ricos nesta seara. Eles já sabem o que precisam saber. Eles precisam produzir. Dar a devolutiva deste processo vitalício a que foram expostos para de fato exibir a apropriação deste conteúdo.

Receberam o desafio de reconstruir a gramática. A turma se organizou em grupos e cada grupo tomou para si uma parte do material. Definidas as partes, passaram a reescritura do

material, investigando os conteúdos expostos nas diversas gramáticas publicadas, revendo conceitos e definições, trabalhando com as ambiguidades ou ampliando as informações sobre as classes gramaticais. Buscaram novos exemplos, aplicaram o seu conteúdo a cinco textos previamente escolhidos, sob os quais incidiria a exibição do conteúdo formal refeito. Sim, com base no universo do texto, explicariam a trama da normatização linguística. Ou seja, casando o texto, uso da língua, com as normas que lhe dão suporte para a sua tessitura.

Com base nos estudos desenvolvidos sobre dêixis e comparando este conhecimento ao dos pronomes demonstrativos e aos advérbios de lugar ou tempo, descritos na gramática, por exemplo, detectaram a necessidade de repensar e reorganizar alguns conteúdos, inclusive alargando-os (VOLPATO, 2001). Mantiveram as dez classes gramaticais, mas acrescentaram um novo capítulo sobre Dêixis, um sobre Anáfora e um terceiro sobre Variações linguísticas. Criaram um material, uma gramática contemporânea, repensando as classes gramaticais, com base nas novas teorias e conhecimentos linguísticos.

Uma gramática contemporânea

Desta forma, o desafio foi vencido. Eu não dei a aula, apenas abri uma porta para que eles buscassem o que sabiam, tornamos significativo o conhecimento acumulado ao longo dos anos, nas infindáveis aulas sobre gramática, contando também neste processo que fizessem uso da capacidade de buscar novas informações, retecendo-as. Contando com estes elementos,

apresentei a tarefa a ser desenvolvida no grupo. Eles aceitaram, atuaram e temos um material organizado pronto a ser publicado.

Como nos tempos da vovó

Fica sempre e continuamente o desafio de se perceber, enquanto docente na criatura e criadora de novas atividades, diferentes das que fomos expostos em nossas experiências como alunos e que teimam em reinar em nossas práticas cotidianas em sala de aula. A tentação é tamanha, a vigília permanente, pois de outra forma estamos percorrendo os velhos caminhos das aulas expositivo-dialogadas, em que apenas o velho professor professa, utilizando as velhas transparências cheirando a álcool atualizadas em projeção de imagens em aparelhos multimídias estalando de novos. Mas o processo é repetido. É o mesmo, entrincheirado na velha cultura enraizada. Não há receita, há elementos a serem considerados: curso, perfil do alunado, objetivo a ser atingido, média de idade, carga horária, diversos, enfim, devem ser balizados e deste resultado refletido a atividade deve ser planejada. Inovada. Prazerosa. Aprender é uma diversão. E que não seja nunca repetida, pois a tendência é cairmos no buraco negro do caminho fácil. E a proposta é justamente esta, da inovação.

Referências

MEYERS, C.; JONES, T. B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem feita, repensar a reforma, reformar o pensamento**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2004.

VOLPATO, A. **Distinção entre a dêixis do discurso oral e a do discurso escrito emergente**. Tese de doutorado, UFSC, 2001.

SOBRE QUEM SÃO OS PROTAGONISTAS DESSE BOOK...

Andreia de Bem Machado

Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação (FAED) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Alfabetização na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento na UFSC. Experiência na área de Educação há mais de 20 anos e com ênfase em Educação a Distância (EaD) desde de 2004. Atualmente desenvolve trabalhos e pesquisas na área de planejamento, prática, acompanhamento e avaliação em EaD, educação corporativa, inovação, habitat de inovação, empreendedorismo, incubadora, parques tecnológicos bem como na área de Mídia e Gestão do Conhecimento. Atua também como professora formadora, palestrante, docente no ensino superior, professora orientadora e avaliadora de artigos científicos. Autora de livro e artigos científicos.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7989672693830959>>

Arceloni Neusa Volpato

Graduou-se em Letras: Línguas Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas. Obteve o título de Mestre (2001) e de Doutora (2004) em Linguística pela UFSC. Estudou na Universidade de Lisboa, em bolsa sanduíche, durante o doutoramento. Desenvolveu atividades na graduação e na pós-graduação lato e stricto sensu, em diversas instituições nacionais e estrangeiras, assim como também desempenhou cargos administrativos. Iniciou atividades na Educação a Distância em 1997 na implantação do GEaD. Possui publicações no Brasil e no exterior e recebeu algumas menções honrosas. É avaliadora institucional e de cursos, presencial e a distância do MEC INEP desde 2006. Atua no Mestrado em Práticas Transculturais da Unifacvest como professora e pesquisadora. Na UNINGÁ atua como Assessora de

Pesquisa, na Gestão das Revistas Uningá e Uningá Review. Coordena a Editora Uningá e é Coordenadora Geral da Formação Continuada. É líder do Grupo de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia – LETEC.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7188995255911576>>

Daniel Boppré Felipe

Possui graduação em Comunicação Social (ênfase em mídias eletrônicas - ASSESC) e pós-graduado em Produção Multimídia (CESUSC). Leciona em instituições de ensino desde 2007, e atualmente é professor do CESUSC nas disciplinas de Projeto Integrador Multimídia e Planejamento Gráfico e Editorial. Possui experiência profissional em gestão de projetos e produção multimídia, atuando principalmente nas seguintes áreas: planejamento e gestão de projetos, produção em multimídia para EaD, arquitetura da informação, design instrucional, marketing digital, interfaces gráficas, objetos educacionais digitais (OED), além de atuar como revisor e autor em livros didáticos para EaD.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5049040734555678>>

Denise Simões Dupont Bernini

É graduada em Ciências, Matemática e Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, Informática na Educação e Planejamento, Implementação e Gestão da EAD. Mestrado em Engenharia de Produção e Doutora em Engenharia de Produção. Atua como Professora Universitária, Avaliadora BASIS-INEP, Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Multivix-Vitória, membro da Câmara de Assessoramento na Área de Engenharia da FAPES.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0289245860222291>>

Diane Mota Mello Freire

Graduada em Pedagogia - Hab. Ed. Infantil e Ensino Fundamental pela PUC/SP (2004). Possui especializações em Mídias na Educação pelo Proinfo MEC em parceria com a USP e UFPE (2013), Gestão e Organização da Escola pela UNOPAR (2012) e em Educação a Distância

pelo SENAC/RJ (2006). Mestre em Educação: Currículo, linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação pela PUC/SP (2010). Atualmente é Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFSP-Campus Jacareí. Atuou como responsável pela Divisão de Formação Continuada no Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes (2013-2016) e como Coordenadora do Programa de Tecnologia Educacional na mesma rede (2011-2012). Participou do grupo Formação de Professores como consultora da Rede pedagógica da TV Escola-MEC e Mediadora no Projeto EntreMeios da Escola do Futuro da USP em 2011, foi tutora em curso de Pedagogia a distância no Centro Universitário Claretiano (2007-2011). Tem interesse nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia educacional e educação a distância.

Link do Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1112000417413845>>

Francisco Antônio Pereira Fialho

Possui graduação em Engenharia Eletrônica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973) e em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), Mestrado em Engenharia de Produção, Ergonomia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992) e Doutorado em Engenharia de Produção, Engenharia do Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Engenharia e Gestão do Conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: engenharia do conhecimento, mídias do conhecimento, eco-ergonomia, gestão do conhecimento e ergonomia cognitiva. Líder do Núcleo de Estudos e Desenvolvimentos em Conhecimento e Consciência - NEDECC. Líder do Núcleo de Pesquisas em Complexidade e Cognição - NUCOG. Participa do Núcleo da Engenharia da Integração e Governança do Conhecimento para a Inovação, da UFSC, e do Laboratório de Gestão Responsável.

Link do Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1602495591542111>>

Guilherme Bizarro Salve

Possui graduação em Administração pela Universidade Federal de Lavras (1999), Especialização de Agentes de Inovação e Difusão Tecnológica pela Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica - ABIPT e Universidade Federal de Tocantins (2008) e Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Concluiu Doutorado em Engenharia de Produção na EESC/USP. Possui experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, Gestão Escolar, Empreendedorismo e Administração de Tecnologia da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão de pessoas, gestão por competências, gestão do conhecimento, gestão de TI, desenvolvimento de currículo, planejamento estratégico, associativismo, organização no meio rural, cooperativismo e administração geral.

Link do Lattes <<http://lattes.cnpq.br/8169706576105849>>

Izabel Cristina Feijó de Andrade

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Faculdade de Educação pela PUC - RS. Pós-Doutoramento em Educação pela PUC-RS (2013). Pós Doutorado pela UNIPLAC (2015); Especialista em Psicologia Transpessoal e Parapsicóloga. Especialista em Metodologia do Ensino. Especialização em Modificabilidade Cognitiva Estrutural; International Center Enhancement Of Learning Potential, ICELP, Israel (2005); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2017); Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica (2017). É diretora pedagógica do Colégio Alternativo Talismã, professora do Centro Universitário Municipal de São José. Diretora Pedagógica do Instituto de Consultoria Educacional e Pós-Graduação - ICEP. Diretora Pedagógica da Escola de Desenvolvimento Humano para a Cidadania - EDHUC. 2ª Líder do Grupo de Pesquisa da PUCRS: Educação para Inteiraça: um (re)descobrir-se. Membro do Grupo de Pesquisa ITINERA/Currículo da UFSC; Membro do Grupo de Pesquisa - GEPESVIDA/UNIPLAC.

Link do Lattes <<http://lattes.cnpq.br/3979793615955149>>

Leda Lísia Franciosi Portal

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras (1976), mestrado em Educação (1985) e doutorado em Educação (1992), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Desde 1980 até a presente data é professora titular da Faculdade de Educação (FACED) desta Universidade, com docência e pesquisa na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Integra a linha de pesquisa Pessoa e Educação tendo como foco de sua investigação: Formação do Ser Professor, enfatizando as temáticas: espiritualidade, inteireza, inteligência espiritual e educação continuada, com várias publicações na área.

Link do Lattes <<http://lattes.cnpq.br/2741027959805924>>

Marco Maschio Chaga

Possui graduação em História e Administração, Mestrado e Doutorado em Letras. Atualmente coordena o Mestrado Práticas Transculturais na FACVEST. Coordena o CST em Multimídia no CESUSC. Atua nos eixos de tecnologia Comunicação e Informação e Produção Cultural e Design e também já atuou em cursos de Letras e Comunicação, é sócio da Editora Contexto (contextodigital.com.br, especializada na produção de Objetos Educacionais Digitais, além do desenvolvimento de aplicativos e aplicações para editoras universitárias e escolares). É avaliador do INEP/MEC desde 2007, atuando em atos regulatórios de cursos de EAD e também atua no eixo de Comunicação e Informação.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2241803662245166>>

Marina Patrício de Arruda

Graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul(2003). Pós-doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/2012). Atualmente é professora e pesquisadora nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e em Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) integrando as Linhas de pesquisa Educação, Processos-socioculturais

e Sustentabilidade (PPGE) e Meio Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida(PPGAS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Saúde e Qualidade de Vida e editora da Revista do referido grupo. Pesquisa temas como formação humana e profissional, Educação Permanente, Educação para inteireza, mediação social, metodologias ativas, conhecimento pertinente e amorosidade. Atua como avaliadora de revistas científicas e tem vários trabalhos publicados.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2541466637301181>>

Ormezinda Maria Ribeiro

Aya é Licenciada em Letras, Especialista e Mestre em Linguística pela UFU, Doutora em Linguística pela Unesp e em Pedagogia da Expressão pela Uniube. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Letras, professora de Estágio Supervisionado e orientadora e pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Educação na UnB. Consultora do INEP, atua também na extensão, ministrando cursos presenciais e em EaD nas áreas de leitura e produção de textos, redação oficial, retórica e argumentação, letramento e formação de professores. É autora de vários livros nessas áreas.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1303707962390972>>

Simone Regina Dias

Formada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, Bacharel em Administração e no Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, com Mestrado (2000) e Doutorado em Literatura – Teoria Literária (2005) pela UFSC. No campo empresarial, é gerente de projetos na empresa Contexto Digital, localizada em Florianópolis. Atua como docente no Programa de Mestrado em Práticas Transculturais (FACVEST) e na graduação e Pós-graduação na Univali. Atua nos eixos de tecnologia Comunicação e Informação e também em Gestão e Negócios. É avaliadora do INEP/MEC desde 2007. Faz parte do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia – LETEC. No Mestrado da Facvest, atua na linha de pesquisa Linguagens, micronarrativas e tecnologias.

Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7105419497301041>>