

COLEÇÃO NUFOPE

**FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR  
NA UFPE**

*Reflexões  
vivenciadas  
em curso de  
aperfeiçoamento  
didático-  
pedagógico*



Ana Karina Morais de Lira  
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

ORGANIZADORAS

COLEÇÃO NUFOPE

**FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR  
NA UFPE**

*Reflexões  
vivenciadas  
em curso de  
aperfeiçoamento  
didático-  
pedagógico*



RECIFE  
2021

Ana Karina Morais de Lira  
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

ORGANIZADORAS

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedadas a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

F723 Formação continuada de professores da educação superior na UFPE [recurso eletrônico] : reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico / organizadoras : Ana Karina Moraes de Lira, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira ; com prefácio de Alfredo Gomes. - Recife : Ed. UFPE, 2021.  
(Coleção NUFOPE)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-022-7 (online)

1. Universidade Federal de Pernambuco - Corpo docente - Formação. 2. Ensino superior - Finalidades e objetivos. 3. Professores universitários - Formação. 4. Educação permanente. 5. Educação - Estudo e ensino (Superior). 6. Universidades e faculdades públicas. I. Lira, Ana Karina Moraes de (Org.). II. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde (Org.). III. Título da coleção.

378

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2021-019)

---



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea  
Recife, PE | CEP: 50740-530  
Fone: (81) 2126.8397  
publicacoes.editora@ufpe.br  
www.ufpe.br/edufpe

## Apresentação

O livro *Formação continuada de professores da Educação Superior na UFPE* chega às mãos dos leitores tendo como objetivos (i) divulgar resultados de pesquisas e ensaios sobre concepções e vivências didático-pedagógicas de professores e Técnicos em Assuntos Educacionais da UFPE, construídos durante as formações realizadas pelo Núcleo de Formação Continuada Didático Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), e (ii) contribuir de maneira sistematizada com as discussões sobre temas contemporâneos da formação continuada dos profissionais da educação superior.

Complementando e desenvolvendo as reflexões vivenciadas no curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico ofertado pelo NUFOPE, esta obra se mostra relevante para ajudar a compreender e a lidar com necessidades e problemas relacionados ao currículo, às estratégias didático-pedagógicas, às tecnologias digitais, à avaliação da aprendizagem, às relações étnico-raciais e à gestão acadêmica. E o faz articulando questões relacionadas à mobilização de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de competências e habilidades à discussão teórica e científica sobre formação continuada no Ensino Superior.

No que concerne especificamente à docência, o livro se ocupa dos saberes básicos do ofício de professor, caracterizados como o saber-dizer, o saber-fazer, o saber-ser. Portanto, a discussão da obra tangencia a reflexão sobre o professor como sujeito em processo de formação humana e profissional.

Em relação à concepção de perfil profissional, a obra dialoga com a perspectiva apontada por Santiago quando diz que, “embora óbvio, parece ser fundamental no contexto atual remarcar que professor e professora são profissionais da educação que trabalham com pessoas” (SANTIAGO, 2006, p. 114)<sup>1</sup>.

Nesse sentido, os elementos apontados pela autora como fundamentais para a ação dos sujeitos educadores permeiam as discussões presentes nos capítulos do livro. Tais elementos referem-se a: o ato de ensinar na perspectiva do saber escutar; a relação entre liberdade e autoridade; a relação entre o risco que existe em aceitar a novidade e a capacidade de rejeitar qualquer forma de discriminação; a necessidade de estar disponível para o diálogo.

Além desses, também se fazem implícitos, no espírito da reflexão de Santiago (2006), a necessidade da amorosidade e da criticidade. A dimensão da amorosidade está presente na obra de forma multidimensional (dimensões afetiva, epistemológica, política e pedagógica) visando à formulação, à busca, à produção e à socialização do conhecimento. Já a dimensão da criticidade transparece na exigência de que o docente assuma a postura de sujeito, revelando-se e constituindo-se face à realidade e, para isso, observando-se na relação com os outros sujeitos do processo de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior.

Assim, destacamos que as reflexões do livro relevam que se faz necessário ao docente participar de uma ‘experiência total, diretiva,

---

1 SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: NETO, José Batista e SANTIAGO, E. (Orgs.). *Formação de Professores e Prática Pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estática e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade' (FREIRE, 1996, p.26)<sup>2</sup>.

Em suma, a obra pluraliza a temática e discute 'perfis', sendo este elemento importante na construção da identidade docente. Os textos do livro reconhecem o professor como autor do seu saber-fazer e do saber ser, em processo de transformação, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal, na relação com as pessoas com quem interage no contexto do ensino superior.

Os dezenove capítulos deste livro, organizados em seis blocos temáticos, procuram dialogar com o leitor na perspectiva da construção de novos conhecimentos e da ressignificação das práticas.

O primeiro bloco, 'Fundamentos da Docência na Educação Superior' começa apresentando, no capítulo 'Dimensões Organizativas da Prática Pedagógica: investigando a profissionalidade docente no contexto da política de formação continuada didático- pedagógica na Educação Superior', uma análise sobre a profissionalidade docente na dimensão da organização da prática pedagógica universitária. Partindo da definição de prática pedagógica e sua múltipla relação com os saberes e os fazeres, tratou-se da organização da prática pedagógica docente universitária expressa na fala de professores. O capítulo destaca, ainda, os saberes docentes como elementos de organização dessa prática. A relevância dessa discussão está na reafirmação da docência universitária como uma construção histórico e social, permeada por transformações e permanências na perspectiva da pesquisa, extensão e gestão, para além da docência.

O segundo bloco temático: 'Currículo e Estratégias Didático-Pedagógicas na Educação Superior' engloba seis capítulos. O primeiro, 'Caminhos para construção do currículo e de estratégias

---

2 FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

didático-pedagógicas na educação superior’, aponta princípios integrados de valores, saberes e de saber-fazer que permitem aos professores desenvolver o seu trabalho. As problematizações trazidas no texto acerca das abordagens sobre formação continuada, currículo e estratégias didático-pedagógicas nas práticas da sala de aula possibilitam o repensar da prática docente na educação superior.

O segundo capítulo, intitulado ‘A implementação do currículo do bacharelado em saúde coletiva: relato de experiência da Universidade Federal de Pernambuco’ aborda, a partir da vivência dos autores envolvidos no referido curso, a perspectiva de movimento na implementação do currículo. Para isso, destaca a potencialidade da nova proposta curricular para formar sanitaristas com base nos contextos teóricos e práticos da medicina social. O enfoque na vivência, na experiência, na historicidade do conhecimento tem como pontos de partida e de chegada a perspectiva da humanização.

O terceiro capítulo: ‘Inovação no ensino superior: uma análise do projeto pedagógico do curso de medicina do campus do agreste’ apresenta uma ruptura paradigmática nas práticas tradicionais de ensinar e aprender. Primando pela dimensão flexível em permanente construção, aponta-se, de um lado, que a organização curricular do curso pressupõe integração de conteúdo e de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Por outro, a materialização desse currículo requer um compromisso de todos os docente e equipe técnica, além de processos permanentes de formação continuada.

No capítulo ‘Recursos didático-pedagógicos: expectativas no aprendizado reflexivo discente e docente’ é apresentado o relato de experiência vivenciado na disciplina de Química Orgânica A, do curso de Engenharia Química da UFPE. No texto, os autores destacam que o diálogo entre os discentes e os docentes, a aprendizagem entre os pares e a troca de experiências e saberes é o caminho para o ensino que faz uso de recursos virtuais. Atrelado a isto, destacam que as estratégias de ensino precisam ser ajustadas para que a turma possa ter um bom

aproveitamento e todos desenvolvam conhecimentos ao longo do percurso formativo.

O bloco traz, ainda, no capítulo ‘Metodologias ativas: reflexões sobre a prática docente,’ uma reflexão sobre os desafios, habilidades e condições necessários para que docentes façam uso de metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem a partir das práticas docentes no ensino superior. Nesse contexto, educador e educando assumem o papel de sujeitos dos processos e possibilitam a transformação das salas de aula como espaços efetivos de aprendizagem.

O último capítulo deste bloco trata das ‘Metodologias ativas e design thinking: territórios possíveis no ensino superior’. Os autores destacam que cabe ao docente compreender quais estilos de aprendizagem (visual, verbal e cinestésico) estariam envolvidos no processo de aprendizagem de cada estudante. O texto destaca que a escolha das metodologias de aprendizagem, os entendimentos de experiência do usuário e design thinking contribuem para a construção do conhecimento pelo aluno na perspectiva das metodologias ativas.

No terceiro bloco são abordadas as ‘Tecnologias Digitais na Prática Docente’ através de dois capítulos. No primeiro capítulo: ‘Um panorama dos desafios e possibilidades das tecnologias digitais na Docência do Ensino Superior’, o autor, abre o texto questionando o porquê de a educação ser tão resistente à mudança para, através de relatos do cotidiano, apresentar desafios que os atuais professores universitários enfrentam em relação à tríade: tecnologias digitais, educação e sociedade. Por meio de um estilo conversacional, explora este panorama e elenca diretrizes para auxiliar a pesquisar, estudar e praticar as tecnologias digitais na prática docente.

O segundo capítulo ‘Mídia analógica e mídia digital no ensino da representação gráfica arquitetônica’, apresenta a discussão sobre o uso das mídias (analógica e digital) nas disciplinas de Representação Gráfica Arquitetônica. Comparando grupos de estudantes distintos em dois contextos de abordagem didáticas: híbrida (analógica

e digital) e digital, os autores apontam a necessidade de aprofundamento da compreensão das relações nos processos de ensino por meio dessas abordagens.

O quarto bloco temático trata da 'Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior' e, para isso, são apresentados quatro capítulos. O capítulo 'Acompanhamento da aprendizagem: da avaliação reprodutora à avaliação construtiva' aponta aspectos centrais dos processos formativos de acompanhamento da aprendizagem e as distintas concepções que subsidiam as práticas avaliativas na Educação Superior. A autora destaca que avaliar está intimamente vinculado ao ato de aprender e tem como objetivo orientar o estudante na construção do conhecimento.

No capítulo 'Avaliação: direito à educação e à aprendizagem', o texto destaca algumas questões relacionadas à validade da prática avaliativa pautada, exclusivamente, pela busca dos estudantes com/em excelência em detrimento dos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para a autora, o processo pedagógico não é neutro e é preciso que os docentes compreendam as implicações de suas filiações. Nesse sentido, o texto faz-nos repensar a nossa cultura avaliativa, centrada na avaliação meritocrática. A busca de uma prática profissional moralmente justa implica no trato das dificuldades de aprendizagem de cada estudante, reconhecendo-os enquanto sujeitos de direito à educação e à aprendizagem.

O capítulo 'Primeiros passos na avaliação no ensino superior: caminhando com instrumentos avaliativos processuais' busca contribuir de forma operacional em relação à avaliação no cotidiano dos professores. Aborda-se uma breve síntese conceitual sobre o tema e parte-se para algumas proposições de caminhos possíveis das práticas avaliativas por meio de instrumentos processuais de acompanhamento das aprendizagens, afastando-se da dimensão apenas seletiva. Por fim, o texto destaca que avaliar é um ato coletivo dos docentes e discentes inserido na cultura da organização educacional.

O último capítulo do bloco, ao tratar da temática avaliação, traz a reflexão sobre 'Dilemas de avaliação no ensino superior: reflexões e contributos teóricos'. O autor busca compreender o processo de avaliação a partir de suas experiências no contexto de sua prática docente, considerando o trinômio problema-objetivo-avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, apresenta uma teorização da avaliação e cria categorias generalizáveis para entender o desempenho acadêmico. A partir daí, ele questiona: se existe um modelo ideal de avaliação; se há conexão entre diretrizes curriculares, projeto político pedagógico do curso e avaliação; se objetivo e avaliação são faces da mesma moeda; e, se é necessário ter objetivos para uma turma ou para cada aluno.

O quinto bloco temático trata das 'Relações Étnico-Raciais na Educação Superior' e é formado por dois capítulos. O capítulo 'Relações étnico-raciais: uma experiência formativa com docentes e técnicos da UFPE' apresenta alguns conceitos-chaves do campo semântico da educação para as relações étnico-raciais para, a seguir, trazer uma experiência de formação com docentes e técnicos(as) em assuntos educacionais da UFPE sobre as relações étnico-raciais na educação superior e, mais especificamente, na UFPE. Apesar da promulgação da lei nº 10.369/2003, as autoras destacam que o processo de sua implementação apresenta avanços e retrocessos. Assim sendo, destacam que a discussão da temática com o conjunto dos servidores da UFPE apresenta-se como um avanço na busca pela equidade étnico-racial, apesar de ressaltarem que ainda faltam muitos outros a serem conquistados na consolidação e ampliação das políticas de ações afirmativas e no combate ao racismo e às desigualdades.

O próximo capítulo 'Diálogos interseccionais sobre o debate racial e de gênero no ensino superior' atrela as vivências no Curso de Atualização Didático - Pedagógica realizada pelo NUFOPE-UFPE no ano de 2019, às experiências no campo da docência no ensino superior e à participação nos movimentos sociais. Nesse sentido, trazem como

questões centrais (i) a interseccionalidade de opressões na perspectiva da resistência como existência e (ii) as experiências acadêmicas no enfrentamento do racismo e do sexismo a cada dia. Por fim, o texto aponta o surgimento e a consolidação de forte movimento de produção científica a partir do encontro de mentes e corpos historicamente oprimidos. Ressalta que, a partir desse movimento, saberes cristalizados e histórias únicas têm sido questionados, surgindo novos discursos e projetos de mundo na disputas epistêmica presente na academia.

O ultimo bloco temático trata da ‘Gestão Acadêmica’ em quatro capítulos. O capítulo ‘Gestão Acadêmica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’ aponta o conhecimento sobre essa legislação educacional (LDBEN/1996) dentre os saberes necessários ao exercício da gestão acadêmica. O texto assinala que a LDBEN/1996 representa uma política nacional com metas e objetivos educacionais, cabendo à gestão concretizá-la em ações. Na sequência, ao abordar os horizontes da democratização na gestão acadêmica, são apresentadas algumas expectativas de vivências, assim como a delimitação e da autonomia do gestor acadêmico no cumprimento das finalidades e incumbências da educação superior.

O capítulo ‘Gestão acadêmica do ensino superior público: desafios e tendências contemporâneas’ tem como objetivo identificar elementos constitutivos e conceituais da gestão acadêmica e apresentar desafios e tendências contemporâneas. Para isso, o texto apresenta o marco conceitual no debate contemporâneo da gestão social e delimita a discussão no âmbito da gestão acadêmica. Por fim, reflete sobre a gestão acadêmica em contexto de crise na UFPE, especificamente, no âmbito da pandemia do Novo Corona Vírus - COVID 19. Apesar de apontar inúmeros avanços na gestão acadêmica, o texto sugere ampliação da perspectiva democrática de gestão para aproximá-la mais da contemporaneidade e da diversidade dos sujeitos presentes numa instituição, contexto ou sociedade. Portanto, este capítulo se insere como reflexão

necessária em um campo de preocupações e aponta a necessidade de aprofundamento em futuros estudos e pesquisas.

O capítulo ‘O Trabalho das Coordenações de Cursos de Graduação do Campus do Agreste - UFPE: limites e possibilidades’ discute experiências de coordenadores de cursos a fim de compreender as questões que envolvem a gestão acadêmica universitária e o trabalho das coordenações de curso de graduação. Foi realizada uma pesquisa com 12 docentes, coordenadores de cursos de graduação do Campus do Agreste/UFPE, para identificar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da função de coordenação de curso, bem como os limites e possibilidades apontados por eles no exercício desse cargo. Os resultados apresentados indicam que há um misto entre o desafio e a possibilidade institucional de promover a aproximação entre os diferentes cursos/núcleos, e os respectivos docentes, sendo imprescindível a criação de ambientes democráticos que rompam as barreiras entre os diversos espaços de gestão.

O último capítulo da obra ‘Cidadania, gestão democrática e práticas pedagógicas nas escolas e nas instituições de ensino superior’ destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores para desencaixar práticas reflexivas e compartilhadas no cotidiano dessas instituições de ensino. As reflexões propostas partem de uma perspectiva pedagógica que visa à inclusão social nos trabalhos educacionais para o fortalecimento de uma sociedade justa e democrática. Em suas considerações, a autora sugere substituir as tradicionais práticas pedagógicas monológicas por propostas comprometidas com a socialização do conhecimento, com os princípios da cidadania e com as práticas democráticas e libertadoras.

Em suma, esta obra propõe uma visão ampliada da formação continuada sob o olhar de docentes, técnicos em assuntos educacionais, pesquisadores, gestores e estudantes dos cursos de graduação da UFPE. As discussões propostas trazem o que os sujeitos fazem, pensam, sentem e vivem no chão da sala de aula sendo refletidas à luz da

literatura na área e das incertezas próprias do processo de produção do conhecimento.

Nesse sentido, este livro coloca em evidência as tensões e dilemas que fazem parte do trabalho e da construção da identidade docente na relação com os sujeitos do processo. Para isso, o ensino, pesquisa, extensão e gestão são os eixos centrais apresentados para possibilitar compreender melhor a sociedade e nossa relação com ela, enquanto instância formativa, pois, como diz Freire<sup>3</sup>: “uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização” (FREIRE, 1993, p. 126). Vale, portanto, a pena conferir a atualidade das reflexões presentes na obra e os desafios propostos para a formação continuada dos profissionais da educação superior.

Recife, 03 de agosto de 2020

MAGNA DO CARMO SILVA

Professora e Pró-reitora de Graduação da UFPE

---

3 FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1993.

# Prefácio

## A FORMAÇÃO DOCENTE COMO DESAFIO POLÍTICO-INSTITUCIONAL

A formação de profissionais qualificados encontra-se entre os desafios que merecem alta prioridade das políticas públicas e do Estado brasileiro. É fato difícil de contestar, no atual estágio de desenvolvimento das sociedades, que não é suficiente a aquisição de um diploma universitário para a inserção exitosa no mundo produtivo, assim como para a realização pessoal e profissional.

Entre as profissões que têm sido questionadas pelos desafios postos pela contemporaneidade, a docência ocupa lugar de destaque, sendo objeto ao mesmo tempo de crítica e de reconhecimento e elogio. Por um lado, é vista como espaço ultrapassado e mesmo arcaico, e, por outro lado, é entendida como fator imprescindível para a superação da crise por que passa a sociedade mundial. Ser professor não tem mais o sentido que lhe era atribuído anos atrás. Mesmo ainda sendo uma profissão com amplo reconhecimento social, o seu significado já não é o mesmo. Há aqueles que defendem - e não concordamos com essa

tese - que ser professor é uma profissão em processo de extinção, uma vez que a sociedade já está incorporando outras formas de estudar e aprender, permeadas por tecnologias e plataformas.

Em face de tal contexto, contraditório e desafiador, o processo de formação docente no campo acadêmico universitário, responsável por grande parte da oferta de cursos de graduação, precisa ser adequadamente formulado por meio de políticas públicas e institucionais. Por isso, ser professor universitário na atualidade não se vincula mais a um *status* social previamente estabelecido, impondo, por isso mesmo, um processo contínuo de reflexão sobre o próprio fazer na formação de novas gerações.

Assim, a formação continuada, para enfatizar fato incontestável no contexto da sociedade contemporânea, ganha proeminência porque é condição necessária à formação profissional docente. Ou seja, a formação inicial é importante e necessária, mas é um passe necessário e insuficiente para o exercício da docência; a formação continuada é necessária e indispensável porque é hoje condição estruturante do próprio processo de formação, assim como o é da configuração estrutural simbólica e econômica da sociedade na atualidade.

Ao longo dos últimos anos, as diferentes experiências de formação docente continuada, em contextos variados, apontam a necessidade de deslocamento da compreensão desta formação como algo pessoal e episódico para uma outra forma capaz de compreender novos sentidos e tornar-se elemento dinamizador da profissionalidade docente. Assim, a formação continuada ganha novos significados ao ser tomada como elemento constituinte da própria instituição formadora.

O deslocamento da compreensão da formação continuada para uma perspectiva institucionalizada inclui não só a responsabilidade pela oferta regular de processos formativos como também eleva a formação como componente do próprio fazer docente, ampliando sua prática para além dos limites da sala de aula. Neste sentido, é pensada como política institucional.

Assim se compõe o desafio político-institucional da formação continuada de docentes, espaço que se constrói pela decisão de tomar a formação continuada como estrutura-estruturante da profissionalidade docente.



O contexto atual da pandemia do novo corona vírus tem imposto esforços diversos para as pessoas e para as instituições. Deste modo, pensar e fazer a formação continuada de professores neste contexto exige tomada de posição dialógica e participativa, pois não se pode entender tal contexto como meramente transitório, uma vez que novas práticas estão sendo incorporadas ao cotidiano, levando a mudanças tanto de concepção como na profissionalidade docente propriamente dita.

É neste sentido que a formação docente, no contexto da pandemia, é imprescindível, constituinte de novas práticas e capaz de ressignificar o próprio fazer docente. Não é somente uma atualização pedagógica, mas uma reflexão contextualizada sobre o ser docente, sobre o fazer-docente, a profissionalidade docente e as possibilidades teórico-metodológicas que se descortinam neste contexto específico e suas consequências nos médio e longo prazos.

O presente livro, resultado de encontros de formação promovidos pelo NUFOPE, dialoga com as diretrizes da gestão da UFPE, que desde o seu início tem pontuado a formação docente como um dos eixos centrais do processo de mudança que tem sido levado a cabo nas diversas áreas das políticas institucionais, inclusive na gestão universitária.

A riqueza e a diversidade de temas abordados apontam para um aprofundamento do sentido da docência universitária, revisita os fundamentos da profissionalidade docente, suas práticas e temáticas específicas, e também incorpora novos saberes à formação docente, alguns deles ainda ausentes na formação inicial.

Priorizar a formação docente nos seus diversos aspectos e modalidades requer o esforço de todos e todas que fazem a gestão universitária nos seus diversos níveis, bem como da comunidade acadêmica em geral, através da participação ativa e engajamento no processo formativo.

Por isso que, ao prefaciar e apresentar este livro, expressamos nossa alegria e contentamento, renovando o compromisso de juntos continuarmos na luta de construção da universidade pública, plural, diversa e de qualidade para todos.

Que a leitura dos capítulos aqui reunidos constitua motivo de novas ações e ressignificações das formas de compreensão da formação continuada docente, ancorados em perspectiva ética, profissional e politicamente engajados!

Outubro de 2020

PROFESSOR ALFREDO GOMES  
Reitor da UFPE

# Sumário

Introdução 21

## PARTE 1

### Fundamentos da docência na educação superior

1 Dimensões organizativas da prática pedagógica: investigando a profissionalidade docente no contexto da política de formação continuada didático pedagógica na Educação Superior 31

*José Batista Neto, Telma Santa Clara e Auxiliadora Padilha*

## PARTE 2

### Currículo e estratégias didático-pedagógicas na educação superior

2 Caminhos para construção do currículo e de estratégias didático-pedagógicas na educação superior 49

*Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

3	A implementação do currículo do bacharelado em saúde coletiva: relato de experiência da Universidade Federal de Pernambuco	63
	<i>Ronald Pereira Cavalcanti, Jorgiana Oliveira Manguieira e José Ronaldo de Vasconcelos</i>	
4	Inovação no ensino superior: uma análise do projeto pedagógico do curso de medicina do campus do agreste	71
	<i>Alba Maria Aguiar Marinho Melo, Aline Kátia Ferreira Galindo e Carolina Albuquerque da Paz</i>	
5	Recursos didáticopedagógicos: expectativas no aprendizado reflexivo discente e docente	80
	<i>Ana Paula Lima Pacheco</i>	
6	Metodologias ativas: reflexões sobre a prática docente	91
	<i>Cynthia Maria Barboza do Nascimento, Gabriella Morais Duarte Miranda e Petrônio José de Lima Martelli</i>	
7	Metodologias ativas e design thinking: territórios possíveis no ensino superior	100
	<i>Sílvio Luiz de Paula</i>	

### PARTE 3

## Tecnologias digitais na prática docente

8	Um panorama dos desafios e possibilidades das tecnologias digitais na docência do ensino superior	112
	<i>Marcelo Sabbatini</i>	
9	Mídia analógica x mídia digital no ensino da representação gráfica arquitetônica	129
	<i>Gisele Lopes de Carvalho, Vinícius Albuquerque Fulgêncio e Ana Carolina Puttini</i>	

#### PARTE 4

### Avaliação da aprendizagem na educação superior

- 10 Acompanhamento da aprendizagem: da avaliação reprodutora à avaliação construtiva 140

*Fatima Maria Leite Cruz*

- 11 Avaliação: direito à educação e à aprendizagem 156

*Elizabeth Varjal*

- 12 Ensino superior: caminhando com instrumentos avaliativos processuais 171

*Lara Colognese Helegda, Marina de Moraes Vasconcelos Petribu, Petra Oliveira Duarte e Fatima Maria Leite Cruz*

- 13 Dilemas de avaliação no ensino superior: reflexões e contributos teóricos 181

*Claudemir Inacio dos Santos*

#### PARTE 5

### Relações Étnico-Raciais na Educação Superior

- 14 Relações étnico-raciais: uma experiência formativa com docentes e técnicos da UFPE 192

*Maria da Conceição dos Reis e Elizama Pereira Messias*

- 15 Diálogos interseccionais sobre o debate racial e de gênero no ensino superior 201

*Flávia da Silva Clemente, Henrique Costa da Silva e Tatiane Michele Melo de Lima*

PARTE 6

**Gestão acadêmica**

16	Gestão acadêmica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	211
	<i>Edson Francisco de Andrade</i>	
17	Gestão acadêmica do ensino superior público: desafios e tendências contemporâneas	227
	<i>Delaine Cavalcante Santana de Melo e Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça</i>	
18	O Trabalho das coordenações de cursos de graduação do Campus do Agreste - UFPE: limites e possibilidades	237
	<i>Neide Menezes Silva e Iris Campos Lucas</i>	
19	Gestão democrática em escolas públicas	247
	<i>Fernanda da Costa Guimarães Carvalho</i>	
	Sobre os autores	256

# Introdução

*Edson Francisco de Andrade*

No contexto histórico que vivemos, marcado por significativos avanços tecnológicos, com ênfase para as tecnologias digitais que têm revolucionado os modos de produção e difusão de informações, tem se tornado ainda mais evidente as persistentes desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero, entre outros nomes utilizados para tipificar os *coletivos feitos desiguais* (ARROYO, 2010). O fato é que os tais avanços do nosso tempo e das potenciais maravilhas que ainda hão de vir, assim como as velhas mazelas sociais e seu recrudescimento nos dias atuais, reclamam adequações inadiáveis no que concerne à efetivação de direitos sociais. Em face de nosso foco aqui ser, especialmente, o direito social à educação superior, consideramos pertinente a provocação feita por Antônio Nóvoa (2015), ao ponderar: *Tudo se transforma nas universidades. E a Pedagogia?*

De maneira efetiva, é justo reconhecer que mudanças significativas têm sido percebidas nas formas e meios de construção de conhecimentos no campo acadêmico. Uma das expressões desse fato é a emergência de temáticas que têm sido, finalmente, incorporadas à agenda programática das instituições de ensino superior, ainda

que não sejam, necessariamente, cotejadas por elas. Trata-se de temas constituídos pelas próprias expressões de desigualdades que já mencionamos, mas também pela busca de formas de enfrentamento e superação da realidade vigente, inclusive por meio do usufruto dos recursos mais avançados já disponíveis.

Em verdade, no plano formal, as universidades têm incorporado, em seus referenciais normativos e pedagógicos basilares, temas e compromissos socioeducacionais sintonizados com as questões de seu tempo. Essa é uma afirmação que certamente carece de amplo debate e ponderação. Mas, aqui vamos concentrar a atenção na pergunta: no exercício da docência na educação superior, tem-se levado em consideração os temas sociais contemporâneos e as concepções didático-pedagógicas emergentes?

É fato que as mudanças hodiernas que já reconhecemos nas primeiras linhas desse texto têm impulsionado a emergência da construção de um novo perfil de professor crítico-atuante, que contribui, entre outras mediações institucionais e sociais, para transformação das realidades socioeducativas mais ampla e, por conseguinte, do ensino na instituição de ensino superior (ANASTASIOU E ALVES, 2004; ZABALZA, 2004).

Em sintonia com as transformações que vêm acontecendo nas universidades, *inclusive na Pedagogia*, o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE vem também atualizando sua agenda de estudos e de pesquisas, bem como suas contribuições ao debate sobre docência no contexto da universidade por meio de produções acadêmicas atinentes à contemporaneidade da formação continuada de professores das diversas áreas do conhecimento.

Com efeito,

à luz de sua própria trajetória e das novas perspectivas projetadas como parte de sua institucionalização, o Núcleo busca se constituir enquanto espaço de diálogo e interlocução que

favoreça as trocas coletivas acerca do fazer pedagógico, no contexto da prática mais ampla e da sala de aula, além de socialização da produção acadêmica em eventos científicos, livros e periódicos (LIRA, ANDRADE, CRUZ, et.al., 2019, p.59).

A presente obra é resultante, essencialmente, da sistematização de diálogos que contaram com a interlocução dos membros do Nufope e com a participação de docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais da UFPE ao longo do desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento Didático-Pedagógico<sup>1</sup>. As *trocias coletivas acerca do fazer pedagógico* que resultaram na feitura dos capítulos aqui socializados expressam a natureza dialógica e horizontalizada da formação continuada concebida e vivenciada pelo Nufope, à medida em que a *formação continuada dos docentes na UFPE* é entendida e assumida como uma ação, necessariamente, conjunta de seus próprios sujeitos.

Essa perspectiva de formação, em curso desde o ano 2000 na UFPE, tem como compromisso a própria renovação temática, sistematicamente apresentada pela comunidade acadêmica. Seguindo esse entendimento, os eixos temáticos aqui contemplados são resultantes do que se evidenciou como questões prioritárias ao debate atual no contexto da universidade e também imprescindíveis à reflexão dos seus profissionais. Cabe ressaltar que, com a presente obra, tem-se o lançamento da *Coleção E-books Nufope*, intitulada *Formação continuada de professores da Educação Superior na UFPE*, a ser continuamente complementada por novos números, em atendimento aos temas que serão oportunamente demandados.

Este primeiro livro da Coleção, dedicado às *reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico*, aborda sete dos dez eixos temáticos amplamente discutidos entre os autores ao longo da

---

1 O Curso de Aperfeiçoamento Didático-Pedagógico, que aqui nos referimos, foi promovido pelo NUFOPE em coparticipação com a PROACAD e a PROGEPE/UFPE. O curso foi desenvolvido de maio a novembro de 2019, com carga-horária total de 200 horas.

convivência mutuamente formativa nesse curso<sup>2</sup>. Os diálogos foram embasados tanto por leituras de textos referenciais, quanto pelas vivências didático-pedagógicas compartilhadas por docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais da UFPE.

As discussões sobre os *Fundamentos da Docência na Educação Superior* partiram da reflexão sobre a imanência da universidade na sociedade contemporânea. O referencial teórico examinado, assim como os saberes construídos nas práticas profissionais e socializados por meio dos debates sobre esse eixo temático, corroboraram o entendimento de que o processo de transformação por que passam as universidades requisita a correspondente transição paradigmática da docência universitária.

A esse respeito, fez-se pertinente o chamamento para uma reflexão sobre a amplitude e complexidade da profissionalidade docente quando se compreende, com a devida coerência, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como marca distintiva da universidade no interior da educação superior. Uma das dimensões desse ato reflexivo consistiu em assumir o professor como *conceptor* e gestor das políticas e das práticas pedagógicas que se materializam tanto no contexto

---

2 Um dos eixos temáticos foi *Acessibilidade no Ensino Superior*, que favoreceu a compreensão fundamentada acerca dos conceitos de deficiência, inclusão e acessibilidade. Instigou-se, essencialmente, a iniciativa de apropriar-se, através da empatia, de experiências vivenciadas por alunos com deficiência no ensino superior. Os trabalhos ainda contemplaram o trato sobre estratégias didático-pedagógicas na educação inclusiva. O curso contemplou, ineditamente o tema *Argumentação na formação acadêmica*, que se propôs ao estudo teórico-empírico do papel e relevância dessa dimensão formativa nos processos de ensino e aprendizagem. Outro eixo contemplado no curso foi *Gênero na Formação Profissional Docente*, que evidenciou a indispensabilidade do trabalho sobre as diferenças de gênero e de sexualidade nos ambientes de formação profissional docente, com ênfase para as necessárias incorporações desse tema no currículo e na prática pedagógica. Teve ainda lugar no debate sobre esse eixo temático os atos de intolerância reavivados nos tempos atuais que expressam a cruzada moral antigênero nos espaços educativos e que também reivindicam movimentos democráticos de resistência.

da sala de aula, quanto na multiplicidade e diversidade dos ambientes e das relações inerentes ao *ethos* universitário.

Com os eixos temáticos “Currículo” e “Estratégias Didático-Pedagógicas na Educação Superior”, os debates prosseguiram, inicialmente com o estudo sobre currículo, política e práticas curriculares e sua relação com e no contexto da educação superior. À luz do *corpus* teórico atinente aos temas em discussão, tematizou-se as configurações curriculares no cotidiano da formação de professores universitários, considerando as tensões existentes entre os campos político-práticos curriculares e o contínuo da profissionalidade docente.

O desenvolvimento desse bloco temático também deu lugar a uma reflexão sobre a prática docente e a reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos estudantes. No cerne das questões abordadas sobre esse enfoque de estudo, evidenciou-se a imprescindibilidade do avanço na relação horizontal entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo a consecução de responsabilidades e autorias partilhadas.

Em essência, buscou-se instigar a análise coletiva, a partir das próprias vivências profissionais dos docentes, sobre o sentido que se credita à aprendizagem significativa na educação superior. O ponto fulcral desse debate foi o reconhecimento, por parte dos partícipes das discussões, a respeito das profundas repercussões dessa preterida natureza de aprendizagem sobre as *estratégias didático-pedagógicas nas práticas de sala de aula*. De maneira efetiva, assumiu-se que as práticas devem ser mobilizadas por estratégias que potencializem os processos de ensinar e aprender e que estimulem o exercício dialógico entre os sujeitos envolvidos, corroborando a superação de dualismos simplificadores das ações e relações que constituem o fazer pedagógico.

O tema *Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior* foi concebido em estreita relação com a perspectiva dialógica reivindicada na abordagem do conjunto dos eixos temáticos do curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico que subsidiou as reflexões que o leitor

terá contato no decorrer deste *e-book*. Fez-se indispensável o pensar sobre os modos de conceber e praticar a avaliação da aprendizagem, especialmente, na tríade dimensional e indissociável que constitui a Educação Superior na Universidade.

O ponto fundamental do trabalho sobre esse eixo temático foi o convite à construção de um novo sentido para a prática avaliativa na perspectiva da educação inclusiva. Em sintonia com esse intento, recorreu-se aos fundamentos epistemológicos atinentes às teorias da aprendizagem e da avaliação, realçando-se a concepção do direito à uma avaliação justa como princípio basilar ao exercício avaliativo que se vislumbra para as práticas didático-pedagógicas na educação superior e, de modo particular, quando esta se efetiva em uma universidade.

Faz-se pertinente salientar que o contexto de proposição desse tema foi marcado por persistentes reivindicações, dirigidas ao Nufope, especialmente advindas de coordenadores de cursos de graduação e diretores de centros acadêmicos da UFPE, que evidenciavam a necessidade de aprofundamento da abordagem sobre a interface *Avaliação da aprendizagem na educação superior e o Projeto Pedagógico de Curso*. O atendimento a esse pleito, que já constituía componente temático indispensável da agenda programática do Núcleo, foi pertinentemente incorporado tanto na indicação dos textos referenciais, quanto nos diálogos que buscaram estabelecer a devida relação com o cotidiano das práticas avaliativas exercidas nos espaços de formação da UFPE.

No que concerne ao tema *Tecnologias Digitais na Prática Docente*, cabe colocar em relevo o reconhecimento de sua pertinência como dimensão do processo contemporâneo de formação continuada dos docentes da educação superior, mas também o desafio que a incorporação desse componente programático colocou ao professor-cursista e, sobretudo, ao professor-mediador da formação, no caso específico, a equipe do Nufope. Diante desse fato, optou-se por uma oferta de curso de aperfeiçoamento em que o contato com alternativas digitais à prática docente fosse parte constituinte da própria experiência formativa.

Ressalte-se que, na aula inaugural, foi realizado um *Workshop* dedicado ao reconhecimento da plataforma virtual de ensino e de aprendizagem (MOODLE) que havia sido customizada especialmente para o Curso de Aperfeiçoamento<sup>3</sup>. Nesse ambiente virtual ampliou-se a interação com os sujeitos da formação continuada, potencializando o processo de ensino e aprendizagem por via remota, com desenvolvimento de atividades exclusivamente assíncronas.

Para além desse modesto contributo técnico-operacional, o contato com o tema foi aprofundado por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que favoreceram um profícuo debate sobre a pertinência e potencialidades da tecnologia educacional para o ensino científico no âmbito da educação superior. A análise da conceituação atinente a esse eixo temático foi vivenciada em conjunto com a reflexão sobre o papel do professor na conversão dos instrumentos digitais disponíveis em recursos facilitadores da mediação didático-pedagógica e do próprio processo de assimilação e construção de conhecimentos.

Já o eixo temático *Relações Étnico-Raciais na Educação Superior* foi, desde o primeiro instante do planejamento do curso de aperfeiçoamento, realçado como dimensão indispensável da formação continuada dos docentes, assim como se faz necessário que esse tema se constitua, também, uma dimensão intrínseca aos processos formativos que se desenvolvem na educação superior.

Com efeito, os estudos realizados contribuíram, fundamentalmente, para a compreensão dos mecanismos e processos de relações

---

3 MOODLE é um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse ambiente foram disponibilizados o material de apoio didático-pedagógico no formato de documentos digitais hipertextuais em diversos suportes midiáticos (vídeos, textos, animações, etc). Também foram disponibilizados os textos em formato para impressão, com a possibilidade de *download*, permitindo assim a navegação *off-line*.

étnico-raciais na educação através de abordagens históricas, culturais, econômicas, educacionais e sociais da produção do racismo no Brasil e os processos de afirmação das identidades étnico-raciais. Para tanto, fez-se imprescindível o aprofundamento das ideias estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como o reconhecimento dos processos de afirmação das identidades étnico-raciais e práticas inclusivas no âmbito da UFPE.

Por fim, o debate sobre *Gestão Acadêmica*, à luz de fundamentação teórica pertinente, realçou a necessidade de inserção desse tema na pauta tanto das próprias instâncias e órgãos que integram o conjunto da estrutura gestonária da Universidade (conselhos, colegiados, departamentos, núcleos...), quanto das políticas institucionais comprometidas com o apoio ao desenvolvimento das atribuições do gestor acadêmico.

Notou-se a necessidade de desnaturalizar a condição de isolamento que tem marcado a atuação do gestor nas instâncias acadêmicas da universidade. As reflexões a partir do compartilhamento de vivências profissionais permitiram cotejar possíveis caminhos para a mobilização do coletivo no envolvimento com as ações da gestão. Em essência, reconheceu-se que o exercício colegiado da gestão constitui alternativa imprescindível à centralização do poder decisório. Esse foi também o argumento mais forte evocado em favor da democratização das práticas gestonárias que vão da sala de aula às instâncias deliberativas na universidade.

Essas reflexões vivenciadas ao longo do curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico foram sistematizadas e aprofundadas nos capítulos que constituem a presente obra. Trata-se de um esforço coletivo que, enfim, ganhou concretude após uma jornada de trabalho que contou com a hombridade e muita disposição para o diálogo. As ideias que agora são disponibilizadas ao público corroboram, especialmente, o propósito de subsidiar novos debates juntos a outros sujeitos que também concebam a profissionalidade docente como uma construção

contínua, devendo, portanto, ser revigorada por meio da devida consideração aos temas sociais contemporâneos, assim como pelas concepções didático-pedagógicas emergentes.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. e ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, Dec. 2010.

LIRA, Ana Karina M. de; ANDRADE, Edson F. de; CRUZ, Fatima M. L.; et al. Uma tecitura a muitas mãos: NUFOPE e Equipe Proacad fomentando a formação pedagógica. In: GOES, Paulo S. A. de; FREIRE, Eleta de C. *Tecendo Ideias com os fios que nos unem: tecituras sobre a graduação na UFPE*. Recife: EDUFPE, 2019.

NÓVOA, Antônio. Tudo se transforma nas universidades. E a Pedagogia? In: BARBOZA, Maria das Graças A. F. *Coreografias de ensino: a aula universitária*. Curitiba. PR: CRV, 2015.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



*Fundamentos  
da docência  
na educação  
superior*

# Dimensões organizativas da prática pedagógica: investigando a profissionalidade docente no contexto da política de formação continuada didático pedagógica na educação superior

*José Batista Neto, Telma Santa Clara e Auxiliadora Padilha*

A pesquisa que está na origem desta comunicação é uma produção do Núcleo de Formação Continuada Didático Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) e representa um recorte sobre um de seus eixos, cujo objetivo foi o de analisar a profissionalidade docente na universidade<sup>1</sup>. O eixo recortado foi o da organização da prática pedagógica universitária. Assim, julgamos oportuno assentar, mesmo que de forma breve, o significado de “prática pedagógica” retido e a partir do qual operamos com a leitura dos dados.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA: SABERES E FAZERES NAS SUAS MÚLTIPLAS RELAÇÕES**

O conceito de Prática Pedagógica (PP) designa uma prática social coletiva, revestida de intencionalidade, historicidade e efetivada com a

---

1 Trata-se da pesquisa intitulada “Profissionalidade docente na relação formação e prática didático pedagógica do(a) professor(a) universitário(a)”, Recife: Nufope/UFPE.

finalidade de educar, portanto, de formar pessoas na perspectiva da humanização do humano.

Cleoni Fernandes (1998, p.98) a concebe como

prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

Paiva (2003), por sua vez, formula uma compreensão que a inscreve no âmbito do trabalho docente no cotidiano da escola e da sala de aula. Assinala ainda seu caráter de mutabilidade e historicidade da construção desse saber profissional em situação. Assim, designa que

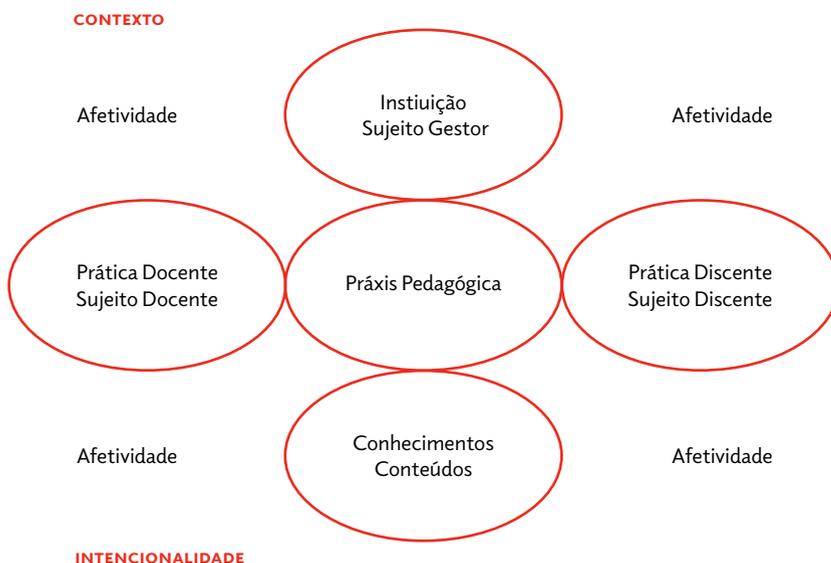
a prática pedagógica é o espaço em que o docente adquire saberes de seu trabalho, em que constrói seu conhecimento profissional enquanto interpreta as situações que enfrenta. [...] Seu conhecimento profissional vai sendo construído e reconstruído tendo por base a interpretação das situações em que se envolve na escola ou no trabalho em sala de aula e os resultados de suas experiências cotidianas (2003, p.60).

João Francisco de Souza (2009), em um ensaio no qual o conceito é analisado em associação com o de formação de professores, entende mais adequado nomear prática pedagógica de *práxis* pedagógica. Explicita sua preferência por essa designação por entender que a expressão ajuda “a compreender e a organizar a ação coletiva da instituição formadora de educadores ou de quaisquer outros profissionais nos cursos de educação superior” (p.27). Destaca ainda seu caráter explicativo/compreensivo e organizativo da prática educativa institucional. Souza formula uma concepção em que a prática pedagógica é concebida como prática social institucional e coletiva, que se distingue da prática docente. Defende que esses dois termos (“prática pedagógica” e “prática docente”) possuem significados distintos, porém não opostos.

Observa ainda que a prática pedagógica enquanto prática educativa “tem uma única finalidade: contribuir com a construção humana do sujeito humano” (p.28).

Explicita que a *práxis* pedagógica como fenômeno complexo que é, conforma um conjunto de práticas, não se reduzindo, porém, a nenhuma delas. Assim, é constituída pela prática docente, prática discente, prática gestora e prática epistemológica.

Figura 1 - Noção de prática pedagógica em João Francisco de Souza



Fonte: SOUZA, 2009, p.62.

Souza sustenta ainda que ela compreende o fazer docente e os saberes por ele mobilizados no exercício do ensino e da aprendizagem,

envolvendo o diálogo que travam professor e estudante, sujeitos em relação, com conhecimentos de fontes e origens diversas. Diz respeito também à prática institucional, no que concerne não somente as condições de trabalho docente, mas às formas de construção das decisões e avaliação institucionais.

As dimensões da prática pedagógica identificadas nortearam a leitura dos dados coletadas pela pesquisa, cujo percurso metodológico apresentamos a seguir.

### A METODOLOGIA DA PESQUISA

Com vistas à compreensão das dimensões organizativas da prática pedagógica universitária, selecionamos dezenove (19) professores da UFPE, com atuação em diversas áreas e de *campus* distintos (Recife, Vitória e Caruaru), participantes do curso de atualização didático-pedagógica ofertado pelo NUFOPE. Os docentes foram chamados a responder ao questionário e à entrevista semiestruturada.

Os dados coletados pelo questionário revelaram que os professores são, na maioria, altamente titulados (14 possuem doutoramento em sua área de atuação docente), não são mais iniciantes na atividade docente (tempo de experiência varia de 3 a 14 anos), tendo alguns experiência anterior na Educação Básica. Os sujeitos participantes da pesquisa têm, na sua quase totalidade, um vínculo efetivado em regime de Dedicção Exclusiva com a UFPE, sendo recrutados por concurso público. No que concerne às funções básicas da universidade, a maioria tem a pesquisa presente em seu plano de trabalho docente. Por outro lado, apenas uma minoria já vivenciou atividades de extensão e de gestão universitária. As informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas informam elementos discursivos sobre as dimensões organizativas da prática pedagógica universitária. Os dados coletados foram objeto de tratamento e de análise de conteúdo do tipo temática categorial (Bardin, 1977). As falas dos sujeitos participantes

da pesquisa explicitam-se através de duas categorias: *finalidades da prática docente universitária* e *saberes docentes*. Em respeito ao princípio do anonimato, os sujeitos foram codificados e a identificação individual foi feita em referência à sigla Pr para professor, seguida dos numerais de um (1) a dezenove (19), maior titulação obtida e o tempo de experiência no ensino superior (ES).

## **ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA NA FALA DE PROFESSORES**

Tomando a fala dos sujeitos da pesquisa, buscamos caracterizar elementos que guiam a prática pedagógica docente no que se refere, primeiramente, às finalidades da prática docente universitária, entendida a universidade como uma forma peculiar, no interior de um sistema, de realizar a educação superior. Os saberes docentes mobilizados pelos docentes constitem o segundo eixo de análise.

### **Finalidades da prática docente universitária**

No que concerne às finalidades da prática docente universitária, os professores expressam, com clareza e sem reservas, sua compreensão do que seja atuar em uma universidade. Vinculam sua atuação ao papel que desempenha a instituição na sociedade, entendimento que encontra abrigo no debate social e acadêmico. Assim, retomam, de forma recorrente, as funções básicas da universidade, originárias do debate e consagradas tanto no texto da Constituição Federal como da LDB, para expressar como organizam seu trabalho docente. Consideram que o fazem em respeito ao princípio fundante da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, ao dizerem como traduzem a indissociabilidade na organização de seu trabalho, afirmam, como adverte Cunha (1998, p.9), que ela se faz presente quando “o professor faz ensino e tem projetos próprios de pesquisa e extensão. Espelhando o que

seu plano de trabalho exige, há horários e *compartimentos específicos* para cada uma destas atividades” (grifo nosso). Esse modo de conceber a indissociabilidade aparece em suas falas, a exemplo da que segue:

Minha docência é o seguinte, você dar aula, você orienta, você, basicamente, é ensino, pesquisa e extensão. Você tem que participar dos três. [...] no geral, eu pesquisa e ensino na graduação e pós-graduação. (Pr.16, Doutor em Engenharia Química, 12a no ES).

...compreendo a docência no ensino superior na perspectiva dos três pilares que são colocados pela própria LDB, no que ela prevê para o ensino superior. Então, a minha atividade de docência se divide em atividade de ensino, pesquisa e extensão. (Pr.17, Doutora em C. Política, 20a no ES).

Compreendemos que a ideia de prática compartimentada ganha relevo na medida em que a avaliação do desempenho docente pontua separadamente essas atividades, inclusive com pesos diferenciados. E, neste sentido, por vezes, instala-se um conflito no professor que, de um lado, compreende a necessidade de priorizar o ensino.

...primeiro eu tenho a sala de aula. Então, eu tenho uma obrigação primária como docente universitário, a sala de aula. (Pr.14, Doutor em C. da Informação, 8a no ES).

Mas, de outro lado, vê-se instado a elevar a produtividade, obtida se desenvolver uma menor quantidade de atividades de ensino que de pesquisa e de produção de artigos científicos.

Hoje em dia aumentou muito a cobrança acadêmica. Você tem uma cobrança muito maior, o salário bem menor, mas você tem muito mais cobrança de relatórios, muita coisa que você realmente fica muito estressado. (Pr.16, Doutor em Engenharia Química, 12a no ES).

De todo modo, não podemos deixar de questionar essa visão compartimentada e somativa da prática docente na universidade, uma vez

que ao se definir pela adição dos elementos que a compõem, afasta-se do entendimento de indissociabilidade como “algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico” (Cunha, 1998, p.10). Ainda que questionável a leitura de indissociabilidade como um somatório, não podemos deixar de reconhecer certo avanço no fato de o professor buscar desenvolver atividades relacionadas às três funções da universidade.

Outro avanço pode ser observado nas falas de professores cujas concepções de prática pedagógica informam as finalidades da docência universitária numa perspectiva de integração das funções da universidade, aproximando-se, assim, da ideia de indissociabilidade como uma totalidade, enquanto uma unidade indivisível, concepção que reivindica a literatura especializada.

[...] a docência universitária significa o trato do ensino, que é o objeto da docência, mas esse trato do ensino com relação ou correlacionado com a pesquisa e com a extensão. Ou seja, entendo que a docência engloba esses três elementos. Não o ensino apenas na sua dimensão instrumental/técnica, mas o ensino na sua dimensão de totalidade, que é a dimensão da pesquisa, ensino e da extensão. A docência universitária para mim, o que a caracteriza, o que é a sua particularidade, é justamente trabalhar a relação ensino, pesquisa e extensão de forma concomitante. Que aí é um processo de integração entre esses três elementos que nos fazem ou que fazem a docência e o cotidiano da docência universitária, onde não é mais importante o ensino nem a extensão, nem a pesquisa, mas a integração entre eles. (Pr.18, Doutora em Educação, 11a na EB e 13a no ES).

O ato de integrar os elementos constituintes da prática docente universitária ganha contornos mais bem definidos na fala dessa mesma professora, que apresenta sua noção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na prática docente, nos seguintes termos:

[...] organizo [a prática docente] a partir da minha concepção de integrar os componentes curriculares que eu trabalho com a relação pesquisa, ensino e extensão.

[...] [esses] elementos eu constituo ou trabalho a partir de pesquisas realizadas por mim e por meus alunos, ou seja, fazendo a integração do componente curricular com as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento, não só as minhas, mas também aquelas pesquisas que se direcionam para as séries iniciais... (Pr.18, Doutora em Educação, 11a na EB e 13a no ES).

As falas sobre as finalidades da prática docente universitária dizem que o professor/a deve constituir-se em “formador de profissionais para o mercado” ou ainda ter por foco “formar profissionais para atuar no mercado e também pesquisadores...” (Pr.14, Doutor em C. da Informação, 8a no ES.). Seria simplista de nossa parte reduzir a concepção de certo número de professores entrevistados a uma visão puramente mercadológica, pois, em geral, ela se apresenta em associação com outros elementos discursivos. Ora é a formação acadêmica, evidenciada na preocupação em formar pesquisadores em uma área do conhecimento, ora é a formação moral do estudante que entra na pauta, suscitando a observância de conteúdos formativos de caráter político e moral que ensejam, ao mesmo tempo, competências distintas daquelas que se exigem de um professor tido como “conteudista” (aquele que põe o foco do processo formativo nos conhecimentos declarativos de sua área de atuação).

[...] divisor de águas na vida de qualquer estudante, auxiliar essa pessoa na formação de seu caráter na formação, formador de opinião, alguém que atua na formação profissional, mas na formação do caráter. Às vezes, a gente se torna o irmão mais velho, o pai, o tio desses alunos. A gente deixa de ser somente aquele formador técnico, para ser formador de caráter... fazer com que ele termine o curso sabendo para onde ele está indo. Eu desenho a cada semestre, a cada ano, independente dele ser bolsista ou

não. É o currículo dele. Eu sento com ele e a gente começa a desenhá-lo esse currículo. O meu foco, na verdade, é no aluno! Eu não gosto de me focar muito só na minha disciplina. Sempre tento dialogar com outros colegas, sempre tento me envolver com simpósios, com semana de enfermagem, com o que eles estão gostando. De estar em sala de aula, por exemplo. Assim, a sala de aula é o meu palco, formando cidadãos. Eu politizei alunos dentro da greve. Eu troquei experiências com eles. Eu escolhi ser professor... Ser professor era algo que estava dentro de mim que eu fui só descobrindo. (Pr.7, Doutor em Farmácia, 3a no ES).

Tomando-se como condutor uma prática docente que se erige como um divisor de águas na história de vida de seus estudantes, o professor orienta sua atuação na perspectiva não somente de quem *informa*, mas de quem *forma*, ainda que denotando certa confusão conceitual ao entender a prática docente permeada por relações de caráter pessoal e familiar [*Às vezes, a gente se torna o irmão mais velho, o pai, o tio desses alunos.*]. De todo modo, é digna de registro a preocupação com a formação moral e política dos estudantes [*A gente deixa de ser somente aquele formador técnico, para ser formador de caráter. Eu politizei alunos dentro da greve.*] e com o desenvolvimento de relação dialógica com esses mesmos estudantes [*Eu troquei experiências com eles.*], o que denota a inflexão em sua atuação, ao deslocá-la do eixo dos conteúdos declarativos de cunho técnico em direção a uma perspectiva crítico reflexiva.

O professor expressa, assim, com clareza e sem reservas, sua compreensão do que seja atuar como docente em uma universidade. À formação profissional associa a formação moral ou a formação política do estudante. Entende que a ele cabe não somente ofertar um ensino de qualidade, mas também propiciar a aprendizagem de conteúdos que possibilitem uma melhor compreensão da realidade social em que o estudante se insere, sugerindo que a ação será formadora se contextualizada.

## Saberes docentes como elementos de organização da prática pedagógica

O discurso dos sujeitos participantes sobre a organização de sua prática docente na universidade evidenciou o papel dos saberes docentes. Essa constatação vai ao encontro do que tem discutido a literatura educacional ao longo das últimas décadas sobre a natureza, o lugar e peso dos saberes docentes que os professores mobilizam a fim de realizar a prática educativa.

Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1998); Tardif (2002), entre outros, têm contribuído para a compreensão teórica do saber docente e defendido a fertilidade da noção em pesquisas que busquem analisar o trabalho e a prática docentes. No Brasil, Pimenta (1999), Therrien (2010) e Guimarães (2004) têm atuado no sentido de fazer avançar o conceito através de ensaios e pesquisas em que a formação e atuação profissional do professor se constituem objeto de estudo. Pesquisas que têm se preocupado em desvelar os fundamentos das intervenções educativas, as bases das decisões pedagógicas, enfim, os saberes sobre os quais os professores sustentam sua ação em situação.

O debate acadêmico nesse domínio remonta, na verdade, à crise do sistema educacional de países anglo-saxões, à reforma da formação inicial de professores e à profissionalização docente<sup>2</sup>, esta última concebida como uma forma eficiente para se enfrentar a crise por meio da renovação dos fundamentos epistemológicos e metodológicos do ofício de professor. Nesse contexto, Lee Schulman (1987), teórico que contribuiu com a construção da temática, interveio no debate com pesquisas nas quais a figura do professor se evidencia como aquele

---

2 A profissionalização docente constitui um movimento de ideia, antes de se afirmar como uma política, originalmente, nos anos 1980, em países como os EUA e o Canadá, secundados pela Austrália e países da Europa Ocidental, expandindo-se, na década seguinte, para os países da América Latina. A ideia da profissionalização favoreceria, segundo as políticas da época, a legitimidade da profissão e, dessa forma, permitiria transpor a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado (Almeida e Bijaone, 2007).

que detém o saber de referência da profissão docente (Gaia, Cesário e Tancredi, 2007). É ele quem introduz a ideia de *base de conhecimento*<sup>3</sup> (*knowledge base*) compartilhada por professores. Para isso, analisou testes aplicados em alguns estados norte-americanos<sup>4</sup>, na década de 1980, para avaliação e concessão de certificação profissional. Observou, após confrontar os itens desses testes com os que haviam sido aplicados em 1875, um deslocamento nos objetivos e objetos examinados, do domínio dos conteúdos disciplinares das diversas áreas para o domínio da organização do ensino, da avaliação e da gestão da sala de aula, visando a um ensino eficiente. Perguntado sobre como um conhecimento disciplinar é apropriado pelo professor para tornar-se um conteúdo de ensino, Schulman buscava entender a origem desse processo e como ele se dá. Pretendeu, assim, desvendar a construção dos conhecimentos do professor. Para responder a esse conjunto de questões, propôs sete categorias que comporiam os assim chamados saberes dos docentes necessários à realização de sua prática: *conhecimento do conteúdo* ou da matéria que ensina, *conhecimento pedagógico geral* e *conhecimento curricular*<sup>5</sup>. Estavam postas as bases para o que, mais tarde, foi desenvolvido por estudos como os de Tardif, Lesard e Gauthier, e ficou conhecido como o domínio dos saberes docentes<sup>6</sup>. Dentre essas bases evidencia-se a ideia de que se trata de saberes especializados, de diversas origens e natureza. Os atributos

---

3 Entendido como um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

4 Massachusetts, Michigan, Nebraska, Colorado e Califórnia.

5 Mais tarde, em outro artigo, Schulman agregou outros conhecimentos aos que havia anunciado, a saber: *conhecimento pedagógico do conteúdo de ensino*, *conhecimento sobre os alunos e suas características*, *conhecimento do contexto educacional* e *conhecimento dos fins e propósitos da educação*.

6 No Brasil, advertem Almeida e Biajone (2007), “a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif e, posteriormente, de Gauthier e Shulman. No entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado por autores como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner”.

da especialização e da diversidade passaram a justificar a necessidade de formação profissional específica, considerada condição básica para a profissionalização. Uma virtude dessa análise está no fato de ela promover a *descentração* em relação aos saberes disciplinares e, nesse sentido, lançando luz sobre um conjunto de saberes que estariam na base do exercício profissional de um docente, que demandaria uma diversidade de saberes em lugar da primazia de um saber sobre outro. A constatação implicaria a ideia de que a formação do professor, com os diversos níveis de ensino considerados, seria mais complexa do que se imaginava e defendia.

Os sujeitos participantes da pesquisa, ainda que não tenham se apropriado do debate sobre a questão, estavam em sintonia com alguns dos pressupostos e concepções presentes desde Schulman. Assim, reconhecem o professor como um portador de saberes que se explicitam em sala de aula. De chofre, reconhecem os limites de sua atuação ao acusarem um déficit na sua formação por não deterem conhecimentos de cunho pedagógico, que julgam necessários, o que parece estar implícito na fala a seguir.

[...]eu tenho uma deficiência na parte pedagógica, eu não tive na minha Graduação disciplinas de cunho pedagógico. Então, a minha formação ela contribui na docência universitária, a princípio, mais na parte técnico profissionalizante, desse profissional que a gente está formando, né. (Pr.14, Doutor em C. da Informação, 8ª no ES).

Em vista desse déficit, recorrem aos saberes que são capazes de construir desde suas experiências, e, em especial, a partir da reflexão sobre sua própria prática.

[...] na prática a gente vai aprendendo com os saberes das experiências que a gente vai desenvolvendo... os alunos vão nos mostrando caminhos e a gente faz um processo contínuo. Eu sempre faço um processo contínuo de avaliação da minha

própria prática, até onde ela tem limites, até onde ela pode ser melhorada, o que eu tenho que rever... (Pr.15, Doutora em Educação, 10a no ES).

Cumpramos observar que a docente, não só possui uma formação doutoral no campo da Educação, como também é habilitada ao magistério na Educação Básica de uma dada área do currículo.

Destacamos dessa fala dois pontos que vão ao encontro do que pensam outros professores participantes da pesquisa sobre o processo de construção de seus saberes sobre a docência. De um lado, o papel dos alunos para essa construção [*os alunos vão nos mostrando caminhos*], como partícipes do processo de reflexão, fornecendo retornos sobre o que seria a prática docente em situação de ensino. De outro lado, a reflexão sobre a própria prática como ferramenta do processo de construção do saber.

A minha formação está acontecendo no meu dia-a-dia, na sala de aula onde, inclusive, [há] trocas de experiência. Então, eu me sinto fazendo formação também quando eu estou em sala, porque à medida que as discussões acontecem é que a gente abre espaço pra discutir essas questões. Esses estudantes também me ajudam, nessa formação, nesse feedback... (Pr.3, Doutora em Linguística, 9a no ES).

[...] o estágio docência me ajudou muito, a partir do momento que eu comecei a refletir as atividades de um docente em sala de aula. Como funcionava essa caderneta que ele usava, como funcionava esse plano de ensino que ele elaborava, do que [se] compunha esse plano de ensino. Então, isso também me ajudou na prática docente. Essas experiências tanto de cunho técnico profissional que eu tive e mais de forma mais minimizada de estágio docente, foram experiências que me ajudaram hoje na minha prática docente. (Pr.14, Doutor em C. da Informação, 8a no ES).

A experiência como docente na relação com estudantes e a experiência como estudante no acompanhamento de um docente durante o estágio

docência desempenharam um papel fundamental na aprendizagem docente quanto a práticas e conhecimentos construídos pelos professores sujeitos da pesquisa. A essas experiências associam-se ainda a vivência profissional em campos específicos não docentes, como no caso de uma professora do curso de Farmácia.

[...] a vivência na prática hospitalar para mim foi tudo. Porque eu vivenciei depois a área da docência... se você tem uma prática mais vivida, você consegue passar pela teoria também de uma forma bem melhor, de uma forma mais dinâmica do que você somente dar uma teoria e ficar no aleatório e sem ter a visão da coisa. Você que vivenciou a prática, é muito mais fácil repassar aquela informação com a qualidade, com todo o poder que tem do espaço. (Pr1, Especialista em Farmácia, 4a no ES).

Grande parte desses excertos de fala de professores vão ao encontro do que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) disseram sobre os saberes que brotam da experiência, significando um conjunto de saberes práticos a partir do qual as práticas cotidianas e as relações são compreendidas.

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados... Pode-se chamar de *saberes da experiência* o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos... Eles são saberes práticos (...) formam um conjunto (...) a partir dos quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (1991, p.227). (grifo nosso)

Esses saberes são entendidos como “núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2002). Internalizados pelo professor, constituem um amálgama dos demais saberes (profissionais, curriculares, disciplinares, etc.).

Núcleo vital a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de

interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54)

Assim, por recorrerem, continua e sistematicamente, a seus saberes da experiência, os sujeitos da pesquisa os tomariam como “alicerce da prática e da competência profissional”, considerando que a “experiência é, para o professor, condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2002, p. 21). Esses traços presentes no discurso dos professores sujeitos da pesquisa, malgrado não incorporarem, na totalidade, os componentes das análises de estudiosos da matéria nem as implicações delas decorrentes, não deixam de sinalizar elementos inovadores na compreensão de sua prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa captou um momento da docência universitária e identificou uma identidade profissional em movimento, da perspectiva da prática pedagógica docente. Os dados analisados vão ao encontro da tese da docência universitária como uma construção histórica e social, portanto, que se transforma ao mesmo tempo que revela permanências. Neste sentido, os professores participantes parecem reconhecer que o seu papel na universidade vai além do ensino, abrange ações de pesquisa, extensão e gestão, embora estas duas últimas funções constituam atividades secundárias e justapostas ao ensino.

Aqui evidenciamos, mais uma vez, a dimensão que tem a prática de ensino no processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor, em que as condições de trabalho e as demandas dos estudantes constituem-se elementos orientadores dessa prática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. de e BIAJONE J.. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.33, nº2, Maio/Agosto 2007.
- BARDIN. L. *Analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977
- CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 1998.
- FERNANDES, C. M. B. “*Formação do professor universitário: tarefa de quem?*” In MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998, Cap. 7, pp. 95-112.
- GAIA, Sílvia, CESÁRIO, Marilene e TANCREDI, Regina M<sup>a</sup> Simões Puccinelli. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, nº. 1, p.142-155, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- GAUTHIER, C. et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GUIMARÃES, O.M. de S. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente*. Recife: PPGE/UFPE, 2004. (Mestrado em Educação)
- PAIVA, E. V.. A formação do professor crítico-reflexivo. *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, J. F. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: EDUFPE, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L.. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J.. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# 2

*Currículo  
e estratégias  
didático-  
pedagógicas  
na educação  
superior*

# Caminhos para construção do currículo e de estratégias didático-pedagógicas na educação superior

*Maria da Conceição Carrilho de Aguiar e Lucinalva Andrade  
Ataide de Almeida*

## INTRODUÇÃO

Este texto é destinado ao estudo da formação continuada, currículo e estratégias didático-pedagógicas das práticas da sala de aula, deliberadas como princípios integrados de valores, saberes e de saber-fazer, que permitem aos professores desenvolver o seu trabalho.

A formação do professor da educação superior tem sido objeto de estudos e pesquisas, para atender ao contexto das mudanças que vêm ocorrendo no mundo atual, uma vez que, antes, o professor se reconhecia a partir dos conteúdos de sua área de graduação. O pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo seria condição básica para formar o professor competente para atuar na formação dos futuros profissionais de sua área. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada necessária à formação continuada (FRANCO, 2012).

Neste sentido, no que diz respeito ao cenário atual, com a expansão das universidades e cursos de ensino superior, o perfil social dos estudantes está variando, como também a complexidade da construção do conhecimento para além da informação.

Uma das questões importantes para a ressignificação dessas práticas da sala de aula é a formação continuada didático-pedagógica.

Para Freire (1997, p. 25), formação é:

[...]um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo. [...] a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas. Mas, depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A formação é algo inerente ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser, através de sua história de vida, experiências etc., e num processo de ir sendo os seus projetos e suas ideias de futuro.

É necessário compreender a importância da formação como um processo coletivo, dinâmico, que articula os diversos saberes e o contato com livros, textos, teorias e autores que venham subsidiar e enriquecer a prática pedagógica do professor.

Entretanto, o conjunto dessas situações acima só tem sentido se partir da real necessidade, dos interesses dos profissionais, como também dos seus conhecimentos, tendo em vista sua ampliação, mas sabendo que o percurso será diferenciado a cada grupo e indivíduo, ainda que com horizontes de enriquecimento teórico e prático em comum (AGUIAR, 2004).

Portanto, a concepção de formação continuada vivenciada pelos professores/formadores do NUFOPE é, por um lado, centrada na profissionalização docente voltada para o acompanhamento, compreensão e a autonomia da prática (CUNHA, 2005; ZABALZA, 2004; ARAÚJO, 2005, PEIXOTO FILHO, 2004, CUNHA, 2004) e, por outro, visa oferecer a fundamentação didático-pedagógica, que se constitui como uma lacuna em algumas áreas docentes, pois existe a compreensão de que os incentivos à formação lato e stricto sensu seguem na direção da profissionalização da sua área específica, e não da formação pedagógica (CUNHA, 1998b; MELO, 2004; CUNHA, 2005).

Essa formação impõe processos de investigação de outras práticas pedagógicas e da própria prática do professor, assumindo uma perspectiva contínua e inacabada, como quem reflete sobre si, seus pressupostos e as problemáticas existentes na e sobre a própria prática e o conhecimento gerado na ação (SHÖN, 1992), em busca de dar novos reordenamentos e retornos à instituição, aos sujeitos enquanto pessoa e também profissional, como defende Nóvoa (1996), e aos contextos socioculturais nos quais ela está inserida (ZEICKNER, 1993; PPPI, 2019-2023).

A partir da reflexão sobre formação continuada didático-pedagógica, o texto busca fundamentos sobre currículo, política, práticas curriculares e sua relação com e no contexto da educação superior, contemplando a formação de professores, o cotidiano e o movimento contínuo de construção da profissionalidade através de estudos sobre a prática docente, numa relação horizontal que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. O sentido da aprendizagem significativa, com profundas repercussões sobre as estratégias didático-pedagógicas das práticas de sala de aula.

### **DESAFIOS E FOCOS DAS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Para compreender os sentidos das configurações curriculares, bem como de seus desafios no âmbito da formação de professores, faz-se necessário destacar a relação dialógica existente entre os contextos do currículo da avaliação e do cotidiano. Assim, partimos da compreensão de que “a avaliação também é currículo, seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular, ou para a sua manutenção e controle, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos, e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos” (LIMA, 2011 apud MAGALHÃES; ALMEIDA; LINS, 2019, p. 116).

Neste sentido, tomamos os diversos sentidos entorno da imbricação do currículo-avaliação-cotidiano, buscando identificar como estes

são produzidos, implementados e concretizados diante dos desafios do cotidiano da sala de aula.

Situamos que o currículo enquanto temática tem sido objeto de diferentes debates, discussões e investigações, seja no campo teórico, seja no campo das políticas. Para tanto, iniciamos apontando que nos distanciamos da ideia de currículo prescritivo a ser seguido de forma inquestionável, numa dinâmica de transmissão, haja vista que o currículo, não se limita a um documento prescrito que determina a ação pedagógica. De maneira que o currículo “recupera a importância da pessoa humana, enquanto ser individual e social e o sentido moral e ético inerente ao ato educativo” (LEITE, 2002, 75).

Assim, o currículo se constitui historicamente e coletivamente, e o entendemos como uma prática social, mas que não se implementa sem tensões e conflitos. Portanto, não é possível pensar currículo em dimensão universalista, pois, “[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Assim, pensamos o currículo enquanto política, (PACHECO, 2005, p. 104), cuja, as políticas curriculares são um “conjunto de leis e de regulamentação que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas”. De maneira que as políticas curriculares “[...] não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1443), haja vista, que os sujeitos que materializam o currículo são também produtores dele.

Assim, a proposta de políticas de currículo é um processo complexo tencionado por forças divergentes, contextos diversos que demandam diferentes processos de significação e, por isso, é espaço de voz e vez aos diferentes sujeitos na educação em todo momento (DIAS; PONCE, 2015).

Ao tratarmos acerca do currículo enquanto a sua especificidade política, não há como não mencionarmos a discussão em torno da BNCC,

uma vez que representa retrocessos no âmbito do debate do currículo, como vem apontando alguns autores (LOPES, 2018; CUNHA e DA SILVA, 2016; DIAS e PONCE, 2015). De maneira que questionamos o porquê de uma nova base diante de um vasto aparato legal, chegando ao entendimento de que se pretende, a partir da BNCC, estabelecer ou alcançar uma certa hegemonia.

Ressaltamos que nossa compreensão é a de que as políticas de currículo são produções descentralizadas, fruto das decisões e influências de diferentes discursos em diversos contextos (BALL; MAINARDES, 2011; BUSNARDO; LOPES, 2010). Deste modo, as políticas são hibridizadas, e os sentidos são incorporados de forma circular e não fixas pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local.

Assim, as políticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são-lhe atribuídos de acordo com os contextos históricos e socioculturais onde são vivenciadas. Sendo as políticas uma construção inacabada, feita de acordos e negociações, influenciada por sujeitos e interesses diversos e influenciadora do contexto da prática (BALL, 2001), ressaltamos, com base nos dados das pesquisas que vimos realizando, que as práticas também são fruto de acordos e negociações e que “a relação entre esses contextos não se dá de modo harmônico, dada as especificidades de apropriação desses espaços” (MAGALHÃES; ALMEIDA, et al, 2018, p. 97).

Compreendemos que as práticas curriculares não podem ser interpretadas como práticas docentes prontas e inquestionáveis, como se fossem apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o contexto do texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional. Nesse processo, a tensão entre o local e o global é entendida na perspectiva defendida por Ball (2001), em que, mesmo sendo um fenômeno mundial, a globalização é incorporada por cada nação de maneira diferente.

Nessa direção, as políticas curriculares e, nestas, as práticas curriculares produzidas são cíclicas e não lineares, e a abordagem do Ciclo de políticas a que se referem Stephen Ball e Richard Bowe (BALL; BOWE, 1992) é a teoria utilizada na compreensão desse movimento.

É importante destacar que padronizar currículos a partir de uma ideia-base sobre educação, também se projeta modos de ser professor. Assim, textos de políticas curriculares em seus objetivos de controle, se busca a auto regulação desses profissionais no cumprimento de metas e resultados, o que resulta em influência no conteúdo da formação inicial e continuada de professores (DIAS; PONCE, 2015).

Pensemos então, acerca do currículo enquanto prática, ou seja, enquanto projeto formativo produzido pelas políticas e pelos agentes educativos que é materializado no cotidiano por meio das práticas curriculares, entendida “como o currículo em uso, isto é, como projeto educativo vivido, que, apesar de apresentar objetivos previamente definidos, se abre para as incertezas da prática” (ALMEIDA, et al 2018, p. 215, 218).

Desse modo, o espaço das instituições de ensino superior não são considerados como meros receptores e reprodutores das propostas curriculares, pois os professores as materializam no chão da instituição do ensino superior, são construtores políticos decisivos das práticas de currículo, mesmo que não sejam reconhecidos como sujeitos decisores (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO; 2013; PACHECO, 2005; LEITE; FERNANDES, 2010).

### **O SENTIDO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

A conjuntura pandêmica acentuou as “fragilidades” quanto à efetividade do ensino na ascensão das aprendizagens, uma vez que, com o isolamento social e a aderência das universidades por ferramentas do

ensino a distância, sem uma formação para o uso dessas tecnologias e conhecimentos didáticos para planejar uma aula nessa modalidade, compromete-se a qualidade da aprendizagem.

No cenário atual, os estudos defendem maiores investimentos na formação de professores, tendo em vista os desafios cotidianos que enfrentam em suas realidades. Atraem a atenção também para o imperativo de uma ressignificação de ser e fazer da docência, já que a atual conjuntura demanda uma mudança dos papéis desenvolvidos na sala de aula.

Nessa compreensão, considerando o contexto da docência universitária, já não cabe o papel do docente indiferente à aprendizagem do estudante, como ocupantes de lados opostos e verticalizados.

Nessa perspectiva, o docente tem um importante papel de facilitador do processo de aprendizagem do estudante, construtor do conhecimento e criador de condições para que este se sinta desafiado, motivado a explorar, refletir e rever ideias, conceitos e teorias, planejando suas aulas com o apoio das novas tecnologias ou não, de maneira a arquitetar uma unidade de sentido e significado que admita que a aula seja um espaço/tempo de ensinar/aprender e de modificar-se (SILVA, 2008, p. 39).

Transformar o tempo e o espaço de aula significa que professor e alunos devem compreendê-los como possibilidade de construção do trabalho pedagógico numa lógica de trabalho colaborativo, sem perder de vista que a aula deve ser bem planejada, desenvolvida e avaliada e não um mero evento espontâneo e improvisado.

### Saberes necessários à prática pedagógica

Desaprender, abolir resquícios, desconstruir práticas, sentidos e significados que fazem parte da tradição institucional traduz-se na capacidade de desconstruir a conjuntura vigente do sistema, de seus

significados, de suas práticas e de renovar com um novo significado ou com um novo tipo de interferência, o qual será o conteúdo da aprendizagem. Ou seja, para aprender a pensar e agir em outra lógica é preciso desconstruir a lógica vigente (ZABALZA, 2004).

Segundo Cunha (1998, p.10), “é preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazer avançar a prática pedagógica”.

### Aprendizagem significativa

Aprendizagem significativa é meio efetivo ao processo de aquisição do conhecimento do discente, fundamental para o novo papel do docente e a função social da instituição.

Nessa perspectiva, o docente trabalhará ações que provoquem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais dos discentes.

Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações do pensamento sejam despertadas, praticadas, construídas e flexibilizadas pelas rupturas, por meio da mobilização, da edificação e das sínteses, devendo estas ser notadas e examinadas, possibilitando ao discente impressões ou estados de espírito impregnados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU, 2002).

Neste sentido, cabe ao docente ser um verdadeiro estrategista, no sentido de pesquisar, escolher, organizar e propor as ferramentas facilitadoras para que os discentes se apropriem do conhecimento.

Não podemos deixar de considerar que o conhecimento do discente é fundamental para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal. Partindo do princípio de que, a partir de um conceito geral, o conhecimento constrói-se ligando-o com novos conceitos, facilitando a compreensão de novos conhecimentos e, assim, dando significado real ao conhecimento adquirido. (ANASTASIOU, 2002). Os conceitos novos só podem ser apreendidos e retidos de maneira útil a partir do que os discentes já têm alguma

representação (senso comum) ancorada. Pergunta básica: O que o meu aluno já sabe? - O que o meu aluno ainda não sabe?

### Desafios para aprendizagem significativa, e sobre as estratégias didático-pedagógicas nas práticas de sala de aula

Nesses tempos de Pandemia e Pós-Pandemia, de crises e mudanças, é preciso centrar o diálogo entre os docentes para materializar saberes da prática pedagógica e docente que deem sentido à profissão docente.

A intenção é fazer emergir trabalhos coletivos sistematizados, com responsabilidade e produção tanto individual quanto em grupo.

Para compreender esse novo desafio faz-se necessário pontuar alguns aspectos apresentados por Behrens (2005, p.109):

- Organizar atividades diferenciadas, de eventos que exijam criação, projetos desafiadores que gerem enfrentamento, diálogo com autores e construção própria;
- Trazer resultados consensuais, nos seminários, nas discussões coletivas, nas proposições de grupo, como exercício efetivo de cidadania;
- Estimular a utilização dos meios eletrônicos, de informática, de multimídia e de telecomunicações com os recursos disponíveis da instituição.

Assim compreendido, aprendizagem significativa e estratégias didático-pedagógicas nas práticas de sala de aula não ocorrem na transferência passiva para o discente, mas na interação entre saberes, na descoberta coletiva, com autonomia, de forma contínua, e preparam o indivíduo para a prática social, ou seja, para a vida.

Como indica Behrens (2005, p.111):

[...] deverá ter como desafio contínuo a missão de reconstruir os caminhos da sensibilidade, da emoção, da intuição, da construção de valores, de solidariedade, de harmonia, de paz, de

coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado, visando formar um cidadão ético que busque a transformação da sociedade para torná-la digna, justa e humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo procuramos refletir a formação continuada, currículo e estratégias didático-pedagógicas das práticas da sala de aula, deliberadas como princípios integradores de valores, saberes e de saber-fazer, que permitem aos professores desenvolver o seu trabalho.

Destarte, procurou-se compreender as relações existentes entre as configurações curriculares e os desafios no âmbito da formação de professores, caracterizando algumas concepções de currículo, sintetizamos algumas políticas curriculares que padronizam e projetam modos de ser professor.

A organização curricular e o seu desenvolvimento é um dos fatores que precisa ser repensado, uma vez que pensar o currículo significa rever o que precisa ser reconfigurado, o que é prescrito, pois o currículo precisa incorporar processos que o façam significativo.

Assim, uma nova postura em termos de currículo vislumbra a reformulação do conhecimento escolar, essencialmente ao que se refere à redefinição do trabalho curricular direcionado à pluralidade cultural, presente no processo de constituição do currículo pensado, e que se materializa no contexto mais concreto da sala de aula, que representa espaço de formação e diálogo entre o currículo elaborado e o currículo vivido.

Dessa forma, podemos afirmar que o currículo de formação de professores tem uma identidade histórica que está localizada no tempo e espaço, que apresenta um conhecer, um interpretar, um repensar, que produz, cria e recria, como diz Paulo Freire (1999), mas que se dá em situações de conflitos. No entanto, todo currículo consiste num investimento de ordem epistemológica, que organiza a experiência de forma a transmiti-la.

As questões relativas às estratégias didático-pedagógicas nas práticas da sala de aula, são centrais, mas não se pode concretizar fora de contexto. Precisam ocorrer a partir do diálogo, da criatividade, na interação entre saberes, na descoberta coletiva, com autonomia, entre outras.

Por fim, as reflexões desenvolvidas neste texto instigam problematizações acerca das abordagens sobre formação continuada, currículo e estratégias didático-pedagógicas nas práticas da sala de aula da educação superior.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2004.

ALMEIDA, L. A. A. de; SANTIAGO, M. E.; LEITE, Carlinda. *Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI*. Revista Lusófona de Educação, v.23, p.119 - 135, 2013.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha; *o currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão*. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP.

ANASTASIOU, Léa. das G. e ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARAÚJO, Kátia da Costa Lima. *Os saberes dos professores iniciantes no ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2005.

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. In: *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: Circulação em múltiplos contextos. In: *Ciência & Educação*, vol. 16, nº 1, 87-102p., 2010.

CUNHA, Kátia Silva; DA SILVA, Janini de Paula. *Sobre base e bases curriculares nacionais comuns: de que currículo estamos falando?* Revista e-Currículo, São Paulo, v.14, n. 04, p. 1236 - 1257 out./dez. 2016. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP.

CUNHA, Kátia. *A formação continuada stricto sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais*. (Dissertação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, São Paulo: JM, 1998a.

CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998b, p.27-38.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação do livro. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p.19-25.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP, Paz e Terra. 1997.

LEITE, C. *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos*. Educação - PUCRS (BR), 33(3), 198-204, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Apostando na produção contextual do currículo*. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. - Recife: ANPAE, 2018.

MAGALHÃES, P. M. V. dos S., ALMEIDA, L. A. A. de; LINS, C. P. A. Práticas curriculares-avaliativas: Inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. *Linhas Críticas*, 25, 2019.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Política de formação dos profissionais da educação e a construção de uma nova cultura pedagógica na universidade. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, XII. Curitiba, 2004. CD-ROM.

NÓVOA, Antonio (Org.). *O passado e o presente dos professores*. Lisboa: Porto, 1996, p.15-33.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares descentralizadas*. In: *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEIXOTO FILHO, José Paulino. *Pós-graduação lato sensu como formação continuada: um estudo de experiência de curso na UFPE*. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. *A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024)*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v 17, n. 3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP.

RECIFE, *Projeto Pedagógico Institucional da UFPE*. PPI 2019-2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.7-91.

SILVA, Edileuza Fernandes da. “A aula no contexto histórico”. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

# A implementação do currículo do bacharelado em Saúde Coletiva: relato de experiência da Universidade Federal de Pernambuco

*Ronald Pereira Cavalcanti, Jorgiana Oliveira Manguiera e José Ronaldo Vasconcelos Nunes*

Este capítulo tem como objetivo analisar a implementação do primeiro perfil curricular do bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e seu processo de reformulação para o perfil curricular 2, a partir da vivência dos autores envolvidos no referido curso. Para tanto, utiliza-se do conteúdo extraído das atas de reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE), Colegiado do Curso e Pleno, desde a fundação do curso, em 2013, até o ano de 2019. Foi feita uma breve revisão de literatura sobre a estruturação do bacharelado em Saúde Coletiva no Brasil e o reconhecimento profissional dos seus egressos, e reflexões a partir das aprendizagens dos autores no curso de formação docente da UFPE relacionadas às suas práticas docentes.

## **A GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA**

Desde a década de 1990, no campo da Saúde Coletiva discute-se a necessidade de formação do sanitarista em nível de graduação. Essa

formação era disponibilizada apenas no âmbito da pós-graduação lato e strictu sensu (CARNEIRO, PEREIRA, 2019).

A implantação do curso de Saúde Coletiva encontrou solo fértil para sua criação, em 2008, quando políticas públicas educacionais como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que objetivou dotar as universidades federais de condições necessárias para ampliação da oferta, acesso e permanência no ensino superior, deu oportunidade para que um conjunto de universidades públicas comesçassem a oferecer os cursos de graduação em Saúde Coletiva (PAIM, 2006; LORENA et. al., 2016; BELISÁRIO); o referido curso visa à formação de sanitaristas.

No Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), a ocupação de sanitaria foi introduzida em 2017, e compõe a família ocupacional de gestores e especialistas de operações em empresas, secretarias e unidades de serviços de saúde. Os sanitaristas podem ser definidos como aqueles que

Planejam, coordenam e avaliam ações de saúde; definem estratégias para unidades e/ou programas de saúde; realizam atendimento biopsicossocial; administram recursos financeiros; gerenciam recursos humanos e coordenam interfaces com entidades sociais e profissionais.

O CBO destaca ainda que

para exercer a ocupação de sanitaria o profissional deve possuir graduação em nível bacharel na área de saúde pública/coletiva ou então ter o terceiro grau completo em qualquer área (CATÁLOGO BRASILEIRO DE OCUPAÇÕES, 2017).

A formação de sanitaristas fortaleceu-se a partir da década de 1970, com o surgimento dos cursos de pós-graduação lato sensu, que buscavam acelerar a capacitação profissional e formar uma massa crítica que possibilitasse a expansão da rede permanente de serviços (SANTOS

et. al, 2004; LORENA et. al, 2016). O campo de conhecimento da saúde coletiva caracteriza-se pela grande heterogeneidade quanto à qualificação e formação profissional envolvendo os graduados, especialistas (lato sensu), residência profissional, mestrado profissional e acadêmico, e programas de doutorado (SILVA; PINTO, 2013).

Com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), suas políticas, ações estratégicas e programas de saúde em desenvolvimento resultaram na expansão e reconfiguração do campo de trabalho em saúde coletiva. Exigiram um novo perfil profissional, capaz de atender às demandas do SUS e da saúde da população brasileira. Os trabalhadores da saúde coletiva vêm ocupando novos espaços e desenvolvendo práticas cada vez mais específicas (SILVA; PINTO, 2013).

Na direção de consolidação desse novo perfil, contribuiu, também, a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da graduação em saúde coletiva, em 10 de agosto de 2017, publicada no Diário Oficial da União. Um importante passo no desenvolvimento da identidade dos cursos de graduação em saúde coletiva no Brasil.

A implementação da DCN e as reformulações dos currículos ocorrem singularmente em cada instituição de ensino, portanto, faz-se necessário confrontar alguns pressupostos subjacentes aos projetos curriculares. Para tanto, veremos a seguir uma breve revisão teórica abordando o debate sobre currículo no ensino superior.

## **OS PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO E OS DESAFIOS ATUAIS**

O currículo é construído e delimitado por várias forças em conflito, em diferentes contextos, que se realizam pela negociação de sentidos entre os sujeitos, envolvendo conhecimentos, valores, saberes e atitudes provenientes de diversas culturas presentes (FELDMANN; MASETTO, 2017).

O currículo é compreendido como uma prática que possibilita o diálogo, a construção e a socialização de conhecimentos. Possui várias dimensões, desde a sua função social, como campo prático, até a sua atividade discursiva, que estão interligadas entre si. Constitui-se num conjunto de práticas entrecruzadas, desenvolvidas por sujeitos que produzem e discursam sobre o currículo e também são formados por ele (SILVA; ALMEIDA, 2017)

Nesta perspectiva, Silva e Almeida (2017), ao analisar os sentidos das políticas curriculares para a formação de professores, apontam que o ensino superior passou a ser visto como um mecanismo para atender às demandas da sociedade globalizada, em sintonia com a crise econômica. Em meio a um processo de internacionalização das políticas educacionais e curriculares, a formação afasta-se do campo teórico e da produção de conhecimento e há uma supervalorização do campo prático.

As discussões sobre currículo e políticas de formação de professores apontam desafios no sentido de reestabelecer elos entre teoria e prática no aprendizado profissional, e rompimento com a lógica capitalista nos processos de formação de docentes.

Gesser e Ranghetti (2011) afirmam que no ensino superior da contemporaneidade, o currículo deve abranger elementos que auxiliem o ser humano a transcender seus limites, trabalhar para recriar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão. Tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos; capazes de desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com a teoria, objetivando uma formação profissional consciente.

Transformações vivenciadas na atualidade pela humanidade estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de tecnologias de comunicação e da informação. Nesse contexto, as políticas curriculares no ensino superior necessitam de um desenho de currículo que atenda a novas demandas sociais, humanas e profissionais.

Ressaltamos que o paradigma epistemológico positivista é predominante na prática curricular observada nas últimas décadas, que envolve um saber pronto, organizado em disciplinas, sequenciado linearmente e transmitido verbalmente pelo professor. É importante refletir sobre esse modelo curricular, uma vez que necessitamos de modelos e práticas baseadas em outro paradigma. É indispensável a reformulação de currículos para formação de pessoas capazes de agir de modo a elevar os indicadores sociais (GESSER; RANGHETTI, 2011).

Gesser e Ranghetti (2011) elencaram uma série de princípios fundamentais para um design de currículo que atenda às necessidades dessa sociedade pós-moderna, que são: a pesquisa, a teoria da interdisciplinaridade, a flexibilização curricular, a participação colegiada, o reconhecimento dos contextos de práticas profissional, a parceria entre a universidade e as entidades profissionais, a indissociabilidade de teoria e prática, e a adequada distribuição dos tempos e espaços na organização curricular.

Diante dessas discussões sobre o currículo no ensino superior e das particularidades da formação do sanitarista, a graduação em saúde coletiva da UFPE vem desenvolvendo iniciativas que serão abordadas a seguir.

## **A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE SAÚDE COLETIVA DA UFPE**

A implementação do currículo, a partir de 2013, passou por diversas etapas, a saber: análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), atualização e ajustes com base em Portarias do Ministério da Educação (MEC) e Minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais, e alterações de carga horária teórica e prática em algumas disciplinas. Ocorreu a incorporação de disciplinas obrigatórias, antes eletivas, que contemplam conteúdos relacionados a temáticas étnico-raciais (cultura

afro-brasileira e indígena), direitos humanos, proteção da pessoa com espectro autista e política de educação ambiental.

Em 2014, foram criadas comissões para atualização dos dispositivos legais, normas para atividades complementares, estágios e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas comissões elaboraram textos atualizados que foram analisados e aprovados pelo pleno.

A revisão de ementas e atualização da bibliografia das disciplinas ficaram a cargo de cada docente. Nesse período o curso se preparava para o processo de reconhecimento pelo MEC e formação da primeira turma de sanitaristas. O reconhecimento do curso pelo MEC ocorreu em 2018, e o mesmo foi avaliado com conceito 4.

Após o reconhecimento do curso, a Coordenação, juntamente com os docentes e representantes discentes realizaram reuniões sistemáticas para construção e finalização do perfil 2, a partir de 2018. Esta etapa ainda está em andamento, no entanto, destacam-se avanços.

A Matriz Curricular do perfil 1 era composta pelos seguintes eixos temáticos e cargas horárias: Ciências Básicas (285h), Gestão e Administração (870h), Saúde Coletiva (540h), Saúde e Sociedade (315h), Seminários Interdisciplinares (180h), Ciclo Profissional (750h), e 135h de atividades complementares perfazendo um total de 3.075h. Após um processo de ampla participação dos envolvidos no curso, formatou-se uma nova distribuição de carga horária por eixo: Ciências Básicas (285h), Gestão e Administração (930h), Epidemiologia e Vigilância (540h), Saúde e Sociedade (345h), Interdisciplinares (870h), Extensão (360h), perfazendo uma carga horária de 3.330h. Ainda se encontram em andamento as discussões sobre a curricularização da extensão, e definição de carga horária a distância.

Observa-se que o bacharelado em Saúde Coletiva da UFPE tem implementado o currículo com uma preocupação de potencializar a capacidade de formar sanitaristas a partir da vivência, da experiência, da historicidade do conhecimento, mediante os contextos teóricos e práticos da medicina social, e da compreensão técnica que valoriza a

necessidade em saúde da população, apontando para uma perspectiva do currículo em movimento.

## REFERÊNCIAS

BELISÁRIO, S. A. et al. Implantação do curso de graduação em saúde coletiva: a visão dos coordenadores. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1625-1634, jun. 2013.

CARNEIRO, R.; PEREIRA, E. L. Ciências sociais na graduação em Saúde Coletiva: olhares de uma década. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, n. 28, p. 6-10, 2019.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso. Formação de educadores: currículo, culturas e contextos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.3, p. 566 - 574 jul/set. 2017.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

LORENA, A. G. et al. Graduação em saúde coletiva no Brasil: onde estão atuando os egressos dessa formação?. *Saúde & sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 369-380, jun. 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em 23/03/2019.

MINUTA de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Saúde Coletiva. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/MUNUTA-DCN-Sa%C3%BA-de-Coletiva-APROVADO-ABRASC%C3%83O-2015.pdf>>. Acesso em 20 de set.2017.

PAIM, J. S. *Desafios para a saúde coletiva no século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, P. R. R., et. al. A ENSP e as transformações na sociedade e no sistema de saúde no Brasil: 1970 a 1985. In: Santos, P. R. E. et. al. (Org). *Uma escola para a saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004, p. 79-99.

SILVA, Maria Angélica; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Pesquisas em diálogo: um olhar para os sentidos de políticas curriculares para a formação de professores. *Interritórios/ Revista de Educação*. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Brasil. V. 3. N. 4. 2017.

SILVA, V. O.; PINTO, I. C. M. Construção da identidade dos atores da saúde coletiva no Brasil: uma revisão de literatura. *Interface*, Botucatu, v.17, n. 46, p. 549-60, jul/set. 2013.

# Inovação no ensino superior: uma análise do projeto pedagógico do curso de medicina do Campus do Agreste

*Alba Maria Aguiar Marinho Melo, Aline Kátia Ferreira Galindo  
e Carolina Albuquerque da Paz*

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo se inscreve no campo de estudo de currículos, mais especificamente na inovação curricular, que no contexto da educação superior representa ruptura paradigmática e emergência de mudanças nas práticas tradicionais de ensinar e aprender (CUNHA, 2016); numa lógica de elaboração flexível e em permanente construção (GESSES E RANGHETTI, 2011).

Cunha (2016) destaca ainda que inovação curricular não se trata apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, mas principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica.

Em direção a essa inovação nas suas práticas curriculares, o ensino da medicina vem passando, nas últimas décadas, por reformas curriculares em relação a formação do futuro médico e principalmente aos métodos de ensino.

Como principal estratégia para essas mudanças em 2001, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Conselho Nacional de Saúde/Centro de Ensino Superior, propõe aos cursos de Medicina um currículo baseado em competências, estabelecendo diretrizes e incluindo competências e habilidades gerais e específicas para o egresso. Diante disso, às universidades e faculdades tiveram que adequar seus currículos a essas novas diretrizes.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs de Medicina em 2001, atualizada em 2014, propõem substituir o modelo tradicional de ensino por novas propostas pedagógicas, tendo como referência principal a educação de adultos, as ideias construtivistas e a aprendizagem significativa, a partir da introdução das metodologias ativas no processo ensino aprendizagem. Nessa direção, o curso de medicina do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco UFPE desenvolveu sua proposta pedagógica tendo como principal referência: os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e as DCNs.

Tomando como base teórica as contribuições de Gesses e Ranghetti (2011), Masetto e Zukowsky, (2015) e Cunha (2016), autores que se destacam na proposta inovadora de um curso de graduação, foi construído um Indicador de inovação, onde pontuou sete variáveis contidas em quatro dimensões: Metodologia, Estrutura Curricular, Avaliação e Gestão que devem conter em um Projeto Pedagógico inovador, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Medicina do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

## **INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Segundo Masetto e Zukowsky (2015), construir uma concepção de inovação no ensino superior implica entender o conceito de forma ampla e multidimensional, como o conjunto de alterações que afetam pontos chaves e eixos constitutivos da organização do ensino superior

provocados por mudanças na sociedade ou por reflexões quanto a missão atual da Universidade.

Nessa direção à inovação curricular nos cursos da Educação Superior, envolve transformações nos princípios epistemológicos, nos objetivos de ensino e aprendizagem, na organização curricular, na relação professor-aluno e atuação docente, na metodologia utilizada, no processo de avaliação e na gestão do curso. (MASETTO; ZUKOWSKY, 2015).

Gesses e Ranghetti (2011), ao abordar os princípios fundamentais para organização de um currículo adequado à formação humana e profissional para atuar numa sociedade complexa indica ainda a pesquisa como princípio básico e ferramenta mobilizadora de toda ação pedagógica com sujeitos em formação, além da flexibilização curricular, reconhecimento de contextos da prática profissional como espaços de formação, articulação teoria e prática, participação colegiada.

Dessa forma, um projeto curricular inovador parte inicialmente de sua contextualização na sociedade para definir o perfil profissional que se deseja para atuar nesta realidade. Definindo competências nas dimensões cognitiva e sócio afetivas, através do desenvolvimento das habilidades, valores e atitudes. Sendo a construção do processo de aprendizagem orientado pelos princípios da auto-aprendizagem e da inter-aprendizagem, da aprendizagem colaborativa, da aprendizagem por descoberta com a pesquisa, da aprendizagem significativa, da aprendizagem que efetivamente integra a prática profissional com as teorias e princípios que a fundamentam em todo tempo de formação (MASETTO, 2011).

Cunha apud UFPE (2018) considera ainda como características inovadoras da proposta pedagógica de um curso: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa com a atuação dos estudantes na definição de percursos e critérios no ensino; a reconfiguração de saberes, procurando uma compreensão integradora dos fenômenos humanos e da natureza; a reorganização da relação entre a teoria e a prática; a modificação da percepção da concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência no ensino/aprendizagem; a

mediação do docente assumindo relações sócio afetivas com os alunos como condição de aprendizagem significativa (subjetividade, conhecimento); o protagonismo como condição para aprendizagem significativa, reconhecendo que tanto estudantes quanto professores são sujeitos da prática pedagógica.

A formação profissional em saúde é uma atividade complexa, que envolve não só a constante aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício integral, eficiente, eficaz e ético da atenção à saúde individual e coletiva. A aquisição de competências não termina com a graduação e, sim, dá-se no processo contínuo da prática médica, sendo importante a autonomia do médico em se autogerenciar e autogovernar seu processo de aprendizagem (UFPE, 2018).

Atendendo a essas novas exigências para formação, as DCNs avançaram na superação da educação médica tradicional centrada no professor e que fragmenta o conhecimento e negligencia os aspectos psicoemocionais, deixando a desejar a preparação de profissionais críticos e aptos a lidar com as rápidas mudanças na base do conhecimento. Traz novas propostas pedagógicas que visam à formação de um médico crítico-reflexivo, generalista e humanista aptos a promover as mudanças necessárias na realidade que o cerca.

Nessa direção, o currículo passou a ser organizado por competências desenvolvidas pelos estudantes que inclui dominar os conhecimentos científicos de natureza biopsicossocial subjacentes à prática médica, a partir da perspectiva da integralidade, sendo as necessidades de saúde das populações o eixo do desenvolvimento curricular.

### **PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE MEDICINA DO CAMPUS DO AGRESTE (CA/UFPE)**

O Projeto Pedagógico do curso de Medicina do Campus do Agreste-UFPE, segue os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e as DCNs

dos cursos de Graduação em Medicina, está fundamentado no construtivismo e na aprendizagem significativa, e que tem como princípio organizador do currículo as metodologias ativas, o desenvolvimento de competências visando o cuidado integral e o comprometimento com uma formação que ao mesmo tempo garanta excelência ética, técnica e humanística e compromisso com “o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1997 apud UFPE, 2014).

Assim, o curso de medicina da UFPE/CAA traz um currículo integrado no qual a pesquisa é a ferramenta principal da ação pedagógica, imprimindo um ritmo constante de curiosidade científica. Estruturado nas metodologias ativas, o PBL (Aprendizagem baseada em problemas) é o eixo estruturador principal, além da problematização, do TBL (Trabalho baseado em equipe), sala de aula invertida, entre outras estratégias; a partir da interdisciplinaridade, articulação teoria e prática e processos formativos de avaliação.

Paulo Freire (1996b) defende as metodologias ativas, afirmando que, para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens. Diante disso, as metodologias ativas representam uma prática pedagógica inovadora no processo de formação do estudante, pois baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas.

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO**

A metodologia do curso pede uma organização curricular correspondente com a integração de conteúdo, de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Portanto, em vez dos componentes curriculares serem chamados disciplinas, os componentes são módulos.

A organização curricular proposta no curso de medicina da UFPE/CAA garante a diversificação do ambiente de aprendizagem e a flexibilidade suficiente para os alunos serem ativos no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a carga horária do curso é composta por: Módulos Temáticos Interdisciplinares; Módulos de Prática Interdisciplinar de Ensino, Serviço e Comunidade (PIESC); Módulos Transversal de Atualização Científica e de Iniciação Científica e Avaliação; Módulos de Internato. Disciplinas Eletivas e atividades complementares.

Esses módulos constituem as unidades curriculares obrigatórias do curso, incluindo o estágio obrigatório que corresponde ao Módulo de Internato. As disciplinas eletivas e atividades complementares integram a carga horária do curso e promovem a diversificação e flexibilização da estrutura curricular. Na organização dos módulos o curso conta com cinco espaços pedagógicos: a tutoria, o Laboratório Morfofuncional, o laboratório de Sensibilidades, expressão e habilidades, o Laboratório de Informática e o PIESC (Prática Interdisciplinar de Ensino, Serviço e Comunidade), além do Ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

### ANÁLISE REFLEXIVA: INOVAÇÃO X PPC MEDICINA

A pesquisa analisou as teorias trazidas por Gesses e Ranghetti (2011), Masetto e Zukowsky, (2015) e Cunha (2016), criando um Indicador de Inovação do Curso, por meio de quatro dimensões, Metodologia, Estrutura Curricular, Avaliação e Gestão, e confrontou com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina do Campus do Agreste e trouxe os seguintes resultados no quadro abaixo:

<b>Dimensão 1 - Metodologia</b>	<i>Variáveis:</i> (1) Ensino por Competência; (2) Interdisciplinaridade; (3) Relação teoria e prática (prática profissional como espaços de formação); (4) Protagonismo como condição para aprendizagem significativa.
---------------------------------	--

<p><b>Dimensão 1 - Metodologia</b></p>	<p><i>PPC Medicina Campus do Agreste:</i> O currículo é organizado por competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e inclui dominar os conhecimentos científicos de natureza biopsicossocial, subjacentes a prática médica, a partir da perspectiva da integralidade; Aprendizagem baseada em problemas traz a possibilidade de se discutir concomitantemente os aspectos biológicos, psicológicos, culturais e socioeconômicos envolvidos, uma vez que as ciências médicas se situam na interface das ciências biológicas e humanas. Radical compromisso social: a atuação médica durante o curso está pautada pelas necessidades sociais da população. A realidade local da comunidade e a necessidade de saúde da população serão o centro do ensino e do cuidado. Assim, o estudante de medicina pode cuidar da comunidade de maneira integral e com compromisso social; <b>PIESC:</b> Prática em serviço; Espaço de problematização; Ambiente virtual de aprendizagem; Fundamentado nos princípios do construtivismo e da aprendizagem significativa, com prioridade às metodologias ativas de ensino e aprendizagem, ensino centrado em problemas e nos estudantes, colaborativa, integrada, interdisciplinar e transdisciplinar, utilizando pequenos grupos e operando no contexto clínico e social. Durante todo o tempo, os estudantes buscam informação de várias maneiras, aguçando a curiosidade científica sobre os temas ligados aos problemas.</p>
<p><b>Dimensão 2 - Estrutura Curricular</b></p>	<p><i>Variáveis:</i> (4) Currículo integrado; (5) Desenvolver habilidades, valores e atitudes.</p> <p><i>PPC Medicina Campus do Agreste:</i> Integração Curricular, diversificação de ambientes de aprendizagem e utilização de diversas estratégias pedagógicas; A metodologia do curso pede uma organização curricular correspondente com a integração de conteúdo, de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, destaca-se a interdisciplinaridade da organização curricular como forma de colocar em prática os ideais de ensino-aprendizagem. Portanto, em vez dos componentes curriculares serem chamados disciplinas, os componentes são módulos. Laboratório de sensibilidades, habilidades e expressão, como caminho para introduzir a sensibilidade ao processo educativo e formação médica.</p>
<p><b>Dimensão 3 - Avaliação</b></p>	<p><i>Variável:</i> (6) formativa, Autoaprendizagem e interaprendizagem</p> <p><i>PPC Medicina Campus do Agreste:</i> Estratégias de avaliação diversificada e contínua, oferecendo feedback ao final de cada atividade avaliativa. O modelo prevê a avaliação como elemento que alimenta seu aperfeiçoamento pedagógico e flexibilização curricular.</p>

<p><b>Dimensão 4 - Gestão</b></p>	<p>Variável: (7) Participação colegiada, incluindo estudantes <i>PPC Medicina Campus do Agreste</i>: Há representação de estudantes no colegiado do curso com participação ativa, além de diversidade de perfil de professores participantes dos órgãos colegiados.</p>
---------------------------------------	---

Fonte: elaborado pelas autoras

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do Indicador de Inovação do Curso, este capítulo evidenciou à luz dos teóricos que abordam inovação no ensino superior e consequentemente inovação curricular que o Projeto Pedagógico de Medicina atende a todos os princípios que caracterizam um currículo inovador através de organização curricular que para além de tudo que algumas escolas médicas já conseguiram introduzir de mudanças a partir das DCNs, o curso de medicina Caruaru traz como importante diferencial no seu currículo; a proposta do Laboratório de sensibilidades, habilidades e expressão, como caminho para introduzir a sensibilidade ao processo educativo e formação médica; além do ensino híbrido, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem para potencializar as atividades presenciais.

Por outro lado, a materialização desse currículo requer um profundo engajamento de todos os docente e equipe técnica através de um processo permanente de formação que permita a sustentação e constante atualização do mesmo, embora o curso tenha um processo de formação continuada permanente, através das EPS (Encontro de formação permanente), este processo nem sempre consegue ter um alcance desejado de sua equipe, e o desafio para materialização e constante aperfeiçoamento da proposta pedagógica é fortalecer o processo de formação continuada do docente e toda equipe técnica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.3, CNE/CES de 20/06/2014. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina*. Diário Oficial da União. 06 de junho, Brasília, 2014.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em aberto*, Brasília, v.29, n. 97, p. 87-101, set/dez, 2016.

DELORS, J; et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

GESSES, V.; RANGHETTI, D. *O Currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um DESIGN contemporâneo*. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7 n. 2, agosto, 2011.

MASETTO, M. T. *Inovação Curricular no Ensino Superior*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.7, n.2. Agosto, 2011.

MASETTO, M. T; ZUKOWSKY-TAVARES, C. *Formação de Professores para Currículo Inovadores no Ensino Superior: um estudo num Curso de Direito*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.01, p. 05-27, jan/mar. 2015.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina do Campus do Agreste (CA/UFPE)*, 2018.

# Recursos didáticopedagógicos: expectativas no aprendizado reflexivo discente e docente

Ana Paula Lima Pacheco (UFPE/CTG/DEQ)

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo trazemos algumas reflexões com base no relato de uma experiência vivida com 44 alunos de graduação (turma mista de alunos de Engenharia Química, Farmácia e Química Fundamental), na disciplina de Química Orgânica A, do curso de Engenharia Química da UFPE. Iniciamos nossa reflexão fazendo uma exposição sobre aprendizagem, ensino, saberes e as TIC's (tecnologias da informação e da comunicação). A metodologia foi baseada nas estratégias didáticas da argumentação na formação acadêmica e nas tecnologias digitais na prática docente (vídeos).

Um dos problemas de aprendizado, na química, é a impossibilidade de visualizar macroscopicamente o conteúdo referente a temas de escalas microscópicas (átomos, moléculas etc.). Por isso, durante uma aula expositiva teórica o aluno deve ter uma aceitação do exposto para seguir no aprendizado, sendo necessário entender sua melhor forma de aprendizagem. (MAIA, 2013)

A aprendizagem pode se processar de maneiras diferenciadas a depender de cada indivíduo. No âmbito da educação, o aluno pode

aprender por alguns estilos: visual, auditivo, cinestésico ou digital. Apesar de poder utilizar um mix de todos estes estilos, ou vir a mudar com o passar do seu tempo de aprendizagem, existe a tendência de um deles ser mais eficaz para cada indivíduo. “Isso faz com que seja importante abordar todos os estilos de aprendizagem com todos os estudantes, focando mais no estilo no qual eles se adaptam melhor” (MAIA, 2013, p.1). Os alunos digitais se mexem, conversam bastante com outros e consigo mesmos, não leem por longos períodos de tempo, são organizados, mas precisam de informações detalhadas e instruções passo a passo no seu processo de construção de conhecimento.

O perfil dos professores, formados nas duas últimas décadas, e dos nossos alunos atuais, com relação à evolução das tecnologias da educação e das modalidades educacionais a elas associadas, apresenta o seguinte formato: ambiente psicossocial virtual (eletrônico), comunicação digital (com e sem fio), da era da informação, com ensino apoiado por computador e aprendizado eletrônico (*e-learning*) (COLL; MONEREO, 2010). Com esse perfil de discente, além de outros entraves intrínsecos à aprendizagem, o professor precisa entender a forma como um percentual significativo de alunos aprende, em sua sala de aula, para melhor adaptar sua forma de ensino.

Os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIF, 2001). Estes saberes devem ser preexistentes ou adquiridos, em diferenciados momentos e de diferentes formas, tanto para os docentes quanto para os discentes. As estratégias didáticas são meios e processos que os docentes devem utilizar na aula. Sendo assim, o uso de diferentes recursos e estratégias para aprendizagem e ensino se faz essencial.

Em uma metodologia dialética, o docente precisa propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. (ANASTAZIOU e ALVES, 2004)

As TIC's fazem parte de um novo paradigma tecnológico que modifica as práticas sociais e, de maneira especial, as práticas educacionais. Essa influência se manifesta no desenvolvimento de novas ferramentas, cenários e finalidades educacionais, marcadas pela adaptabilidade, pela acessibilidade permanente, pelo trabalho em rede e pela necessidade de uma crescente alfabetização digital. Existe uma potencialidade dessas ferramentas socializadoras nas instituições de ensino, nas salas de aula e nos processos de ensino aprendizagem. O impacto das TIC no desenvolvimento humano, considerando o conjunto de ferramentas virtuais, é permitir gerenciar as práticas comunicacionais como ferramentas de socialização e redefinir os limites daquilo que até agora entendíamos como comunidade. (COLL; MONEREO, 2010)

A internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional (CASTELLS, 2001). As “sociedades virtuais” (corporações virtuais, bibliotecas virtuais, aulas virtuais, etc.) vêm crescendo rapidamente e os reordenamentos que elas estão introduzindo na vida das pessoas, as práticas que as caracterizam e suas consequências, identificam quatro grandes forças impulsionadoras: o desenvolvimento de economias globais, as políticas nacionais de apoio à internet, a crescente alfabetização digital da população e o melhoramento gradual das infraestruturas tecnológicas. (SHAYO *et. all.*, 2007)

É preciso considerar que o acesso e a utilização das tecnologias condicionam os princípios e as práticas educativas e induzem profundas alterações na organização didático curricular. Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. A opção e o uso da tecnologia digital, sobretudo das redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo. (KENSKI, 2010, p.3)

Na atual conjuntura da escola moderna, com docentes e discentes da era digital, este trabalho objetivou utilizar recursos virtuais e diferentes abordagens de fixação de conteúdo (vídeos, debates, apresentação teórica) e de avaliação (participação ativa em aula, comportamento em grupo) para traçar o perfil de aprendizado de uma turma de nível de graduação, em uma disciplina teórica cujo conteúdo vem sendo ministrado no formato tradicional (SAVIANI, 1991).

## METODOLOGIA

Foram utilizadas as seguintes Estratégias Didático-Pedagógicas na Educação Superior, para ministrar o tema “Conceitos de Ácido-Base”, da disciplina de Química Orgânica A: argumentação na Formação Acadêmica; Tecnologias Digitais na Prática Docente (vídeos).

As atividades foram realizadas em dois dias, expondo o tema a ser trabalhado e em seguida a aplicação de avaliação de fixação do conteúdo em tempo real. O tempo para cada atividade foi determinado (variando de 2min a 20min), exceto o tempo dos vídeos que são intrínsecos a cada um: [*Aprendendo a Aprender* ([https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_EmzI](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI)); *Tecnologia ou Metodologia?* ([https://www.youtube.com/watch?v=f7Y8OcIv\\_O4](https://www.youtube.com/watch?v=f7Y8OcIv_O4)); *O Fim da Escola Tradicional* (<https://www.youtube.com/watch?v=Sw71Zrwoi3I>).

Para não gerar expectativas ou tensão, a turma foi dividida em quatro grupos (de 11 alunos) identificados por cores, pois observei no comportamento dos alunos que nunca quererem optar pelo Grupo 1, por ser teoricamente o primeiro a apresentar algo.

Os conteúdos foram trabalhados visando à discussão baseada na possibilidade de divergências-apresentação de fatos-mudança e/ou aceitação do conteúdo como verídico, criando uma nova forma de aprendizagem, para turma EQ095 - Química Orgânica A, 2019.1, do curso de Engenharia Química da UFPE.

Ao final da apresentação de cada vídeo os grupos tiveram o tempo para discutir e registrar suas observações. Esta etapa tem o objetivo de fazer com que cada grupo discuta seus entendimentos, interaja e assimile o entendimento dos outros grupos, e que todos os pontos de vista sejam expostos, inclusive da docente. Neste momento se trabalhou a Discussão Argumentativa, quando houve divergência de entendimento, com aproveitamento e enriquecimento de conteúdo.

Na segunda etapa, um tema de Química Orgânica “A” foi trabalhado na forma de seminário. Três grupos apresentaram seus temas e o quarto grupo atuou como mediador nas argumentações e indicou como avaliaria o exposto pelos grupos. Todavia, os quatro grupos deveriam estudar todos os temas, pois teriam que argumentar e questionar durante a atividade. A dinâmica é similar à trabalhada na etapa dos vídeos: Discussão Argumentativa com aproveitamento e enriquecimento de conteúdo. O grupo avaliativo (mediador) determina suas formas de interação e avaliação, fazendo o papel provisório do docente.

A sequência da segunda etapa foi a apresentação do grupo mediador (listou as normas e roteiros de avaliação em 5min) e dos outros grupos (15min/grupo); questionamento entre os grupos (2min/grupo); cada grupo realizou um questionamento aos outros grupos; Considerações finais dos grupos (3min/grupo); Considerações, entendimentos e conclusões do grupo mediador (5min); Reflexões sobre a atividade, conclusões e respostas aos questionamentos (10min/grupos e Professora).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os maiores desafios das atividades propostas e realizadas, para uma boa parte dos alunos não estão atrelados ao domínio do conhecimento específico, as questões mais difíceis de romper são do tipo: Como fazer para motivar os alunos? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimentos? Que alternativas reflexivas

podem ser acionadas para trabalhar com classes heterogêneas (alunos de diversos cursos na mesma turma, com níveis de conhecimentos diferentes) e com mais de 40 alunos? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos? Como fugir de uma aula tradicional teórica sem sobrecarregar alunos e professor?

Foram realizadas duas aulas (8 e 22 de novembro de 2019). Os vídeos “Aprendendo a Aprender”, “Tecnologia ou Metodologia?” e “O Fim da Escola Tradicional” foram apresentados e debatidos pelos alunos. Para cada vídeo, os grupos apresentaram suas observações e uma discussão foi gerada em tempo real. Ao final da discussão das equipes, em cada vídeo, expus meus pontos de vista (acrescentando e/ou concordando com o dito pelos grupos).

A dinâmica foi promissora, pois os alunos interagiram entre si e participaram ativamente da aula na sua íntegra. Alguns alunos(as), que ficam sempre afastados durante as aulas, foram integrados aos grupos e puderam estreitar o relacionamento com seus colegas de turma.

Todos os alunos que estavam em aula permaneceram até o final da atividade, mesmo os que disseram que sairiam mais cedo, mostrando que a dinâmica foi envolvente.

Com relação ao entendimento dos temas apresentados nos vídeos, os alunos mostraram diferentes pontos de vista para um mesmo conteúdo, e a discussão a esse respeito possibilitou que todos da turma pudessem entender as propostas dos vídeos de formas diferenciadas, enriquecendo o aprendizado. No caso de interpretações equivocadas, eu como professora a conduzir os trabalhos, interferi e redirecionei para o aprendizado correto. Os discentes tiveram a oportunidade de realizar diálogos internos e, diante das ideias expostas nos vídeos, tenderão a buscar a lógica e descobrir “se o contexto faz sentido” para eles, como descreve o perfil de aluno digital de Maia (2013). Em sendo estabelecida uma aceitação do conteúdo exposto e debatido, a aprendizagem e incorporação dos saberes da aula ao inventário do aluno foi realizada com sucesso.

As tecnologias de informação e comunicação têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos (COLL; MARTÍ, 2001). Os alunos digitais definidos por Maia (2013), além de outras coisas, ouvem e entendem, também perguntam muito, precisando sempre de informações e fatos associados a recursos digitais. Visto isto, podemos afirmar que o grupo de alunos com o qual trabalhamos apresenta as características desse tipo de aluno, e o objetivo de trabalhar a Discussão Argumentativa foi atingido, pois cada grupo fez a discussão, interagiu com os outros grupos e acrescentou a todos os pontos de vista de forma geral, além de terem adorado utilizar o celular durante a aula.

A progressiva miniaturização e integração das tecnologias, junto com o desenvolvimento de plataformas móveis e da conexão sem fio, permitiu que os alunos pudessem continuar avançando em sua formação de conhecimento e tendo acesso aos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala, por meio de seu celular, computadores de bolso e outros dispositivos (Datashow, notebook, tablets). O uso de recursos digitais, aproximou os alunos e deixou a aula mais atrativa, aumentando a interação, o aprendizado e o interesse dos discentes pela aula.

Foi utilizado o recurso de um seminário, debates e averiguação da transmissão e aprendizado dos conteúdos por todos os presentes, criou-se um cenário de gincana do conhecimento onde todas as equipes se esforçaram em mostrar o domínio de seu conteúdo e o das outras equipes.

O tema trabalhado foi “Conceito de ácido e bases, segundo Arrhenius, Bronsted-lowry, Lewis. Regularmente esta aula é ministrada da forma que Maia (2013) descreve: o professor deve falar sobre o tema, gesticular, andar pela sala, mostrar outras imagens, escrever na lousa, explicar e pedir que os alunos comentem o que entenderam ou que

venham até a lousa para exercitar (seja através da resolução de exercícios, de um desenho ou da escrita de palavras relacionadas ao assunto em questão. (MAIA, 2013. p.2)

Apesar de utilizar a postura indicada por Maia, durante as aulas expositivas, onde realizo a transmissão do conteúdo teórico e solicito respostas e/ou resolução de atividade no quadro, ocorre uma retração dos alunos que não se dispõem a sequer tentar resolver. Mesmo os que resolvem os questionamentos, não querem se expor diante da turma. Foi notório que o suave clima de competição entre os grupos fez com que a maioria dos alunos se pronunciasse e tentasse resolver as atividades propostas. Houve o aumento de falas e idas ao quadro (para resolver questões), tudo de forma voluntária.

Foi preciso buscar a socialização na aula, com o intuito de que todos participassem, para que o processo de aprendizagem fosse o mais homogêneo possível e favorecesse a todos os presentes. O preparo da aula, tendo o aluno como foco principal, utilizando a construção do conhecimento da forma mais compatível com meu grupo de alunos, tornou o aprendizado dos discentes satisfatório, como corrobora Fiorentini, 2004. A dinâmica aplicada, no contexto de trabalho em equipe e atividades participativas foram proveitosas.

Tenho plena consciência que nosso planejamento precisa de reprogramação para atender a demanda do momento da aula, para que juntos, eu/alunos/instituição, possamos atingir o esperado por todos os envolvidos (cumprimento das ementas, aprendizado, etc.).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de as reflexões aqui exibidas serem muito iniciais, precisando ainda de maior teorização e sistematização, acredito que essa maneira de trabalhar valorizando o diálogo entre os discentes e docentes, a aprendizagem entre os pares e a troca de experiências e saberes, seja um caminho interessante a ser cada vez mais explorado.

Visualizar as condições de trabalho (características e quantidade de alunos, falta de material e equipamentos, etc.), para cada turma, é de suma importância para a partir deste contexto direcionar a condução da aula.

A ordenação do conhecimento produziu a compreensão de que melhor se aprende quando o conhecimento é dividido em partes, especialmente quando estas se organizam obedecendo algumas lógicas. A discussão argumentativa fez com que os alunos interagissem muito mais, e associando recursos digitais foi observada a aproximação dos alunos, deixando a aula mais atrativa, aumentando a interação, o aprendizado e o interesse dos discentes pela aula. Esse tipo de abordagem, sendo aplicada à aula conceitual (Química Orgânica, conceitos de ácido-base), utilizando o recurso de seminário/debates e averiguação da transmissão e aprendizado dos conteúdos, associado a um cenário de gincana do conhecimento, criou um clima de competição entre os alunos e fez com que a maioria se pronunciasse e tentasse resolver as atividades propostas. Houve o aumento de falas e idas ao quadro (para resolver questões), tudo de forma voluntária.

O uso de diversas estratégias de ensino e aprendizagem, onera em mais tempo de preparo e esse investimento pode até comprometer o planejamento do cronograma preestabelecido pelas instituições de ensino, todavia os frutos desta prática foram promissores para todos os participantes do projeto de ensino. A avaliação dos bons rendimentos dos alunos mostrou que o preparo de uma aula, pautado nos pressupostos teórico-práticos (conhecimentos e formas de aprendizagem) dos pares envolvidos, trouxe uma reflexão para ambos, e a construção coletiva do conhecimento foi enriquecedora para a professora e os alunos. Sendo assim, deve-se repensar para cada tipo de turma a forma de abordagem didático-pedagógica e suas estratégias de ensino, para que os rendimentos educacionais e sociais sejam otimizados e a formação de todos seja atingida.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: ... *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

APRENENDO a Aprender. Youtube (vídeo). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM\\_EmzI](https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI)>. Acesso em: 8 de novembro de 2019.

CASTELLS, M. *La galaxia Internet*. Barcelona: Areté (2001).

COLL, C. E MARTÍ, E. La educación escolar ante las nuevas tecnol. de la inform. y la comun. En: *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.623-651). Madrid: Alianza, 2001.

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. ARTMED, 2010.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. v.1. Curitiba: Champagnat, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: 8ª Ed. Papirus, 2010, p.3.

MAIA, L. M. *Como meu aluno aprende? visual, auditivo e cinestésico ou digital?* august 23, p.1-2, 12013. Disponível em: <<https://www.idcpro.com.br/single-post/2017/03/20/estilos-de-aprendizagem-visual-auditivo-e-cinest%3%a9sico>>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

o *Fim da Escola Tradicional*. Youtube (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sw71Zrwoi3I>>. Acesso em: 8 de novembro de 2019.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, p.18, 1991.

SHAYO, C., OLDFMAN, L., IRIBERRI, A. & Igarria, M. The virtual society: its driving forces, arrangements, practices and implications. En J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet* (pp.187-220). San Diego: Elsevier, 2007.

TARDIF, M. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Seminário Avançado ministrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos, junho, p. 213, 2001.

*Tecnologia ou Metodologia?* Youtube (vídeo). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=f7Y8Oclv\\_O4](https://www.youtube.com/watch?v=f7Y8Oclv_O4)>. Acesso em: 8 de novembro de 2019.

## Metodologias ativas: reflexões sobre a prática docente

*Cynthia Maria Barboza do Nascimento, Gabriella Morais  
Duarte Miranda e Petrônio José de Lima Martelli*

Sem a curiosidade que me envolve,  
que me inquieta, que me insere na busca  
não aprendo e nem ensino.

*Paulo Freire*

Este capítulo objetiva refletir sobre os novos desafios, as novas habilidades e os incentivos necessários aos/as professores/as para utilizarem metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem a partir de suas práticas docentes.

Para as professoras Cecília Broilo e Isabel Cunha a sala de aula é um espaço de encontro e de possibilidades de aprendizagem, trocas, descobertas e experimentação. Segundo as autoras, essa característica exige a ampliação dos limites da sala de aula, ultrapassando “as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona”, incorporando “o movimento e a possibilidade de novas racionalidades” (BROILO; CUNHA, 2008, p.32).

A permanente inquietude - educando x educador - presente na docência, impulsiona o questionamento da visão bancária da educação. Assumir os dois papéis conduz à reflexão sobre quem detém o saber e questiona sobre como desenvolver um processo de aprendizagem onde todos os atores sejam ativos.

Transformar essa prática tradicional não é simples, pois o agir docente tradicional está ancorado numa consistente trajetória cultural com influência por mais de dois séculos da presença do pensamento positivista (CUNHA, 2005).

Essa ruptura exige a compreensão do papel do professor e do aluno no processo de planejamento e realização das ações formativas, conduzindo os sujeitos ao desenvolvimento e aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Prescinde, de acordo com Broilo e Cunha (2008, p.32), de uma transformação nos históricos papéis desempenhados para uma “relação mais horizontal que inclua responsabilidades e autorias partilhadas”.

É preciso romper com o modelo tradicional de formação (PEREZ, 2004). Trata-se de uma lógica de ensino, aprendizagem e avaliação reducionista na qual o professor é o detentor do conhecimento, e o estudante tem uma postura passiva e meramente receptiva (VILANOVA et al., 2018).

As novas exigências, fortemente influenciadas pelo contexto histórico e social, pedem uma nova postura do professor, com uma nova relação entre o docente e o conhecimento, resultando em novas aprendizagens e em um novo sentido do fazer e ser docente (BASSALOBRE, 2013).

Isso não significa que o docente abandonará suas ações propositivas, tampouco sua intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir, no espaço do encontro em sala de aula, a condição coletiva (BROILO; CUNHA, 2008). Para tanto, é preciso transformar, se deslocar, se permitir a ser transformado. Educando e Educador.

Diesel, Baldez e Martins (2017) referem que desse contexto emerge a necessidade urgente de repensar a prática docente, ancorada na

transposição de uma racionalidade técnica que seja ressignificada e baseada em uma postura reflexiva, crítica, ativa e integrativa. Um caminho que perpassa a possibilidade de diálogo entre ações e palavras.

Reconhecer a importância do papel do educador e acreditar na capacidade dos sujeitos de criar. Quanto mais se problematiza, mais se desafiam os atores envolvidos na aprendizagem a entender o contexto em que estão inseridos e assim, quanto mais conhecem, mais capacidade têm de transformar a realidade. Quanto mais intensos e colaborativos os espaços de aprendizagem, maior a possibilidade de revisitar sistematicamente o processo e, conseqüentemente, maior a potencialidade de construir um plano onde a base seja em torno da ação-reflexão-ação.

Neste contexto, vem surgindo uma alta tendência em buscar métodos inovadores que desenvolvam uma prática docente ética, crítica, reflexiva e transformadora, que rompa com os modelos meramente técnicos e consolide a formação de sujeitos com olhar ampliado (MITRE et al., 2008).

O método ativo ou simplesmente as metodologias ativas deslocam a perspectiva do docente para o estudante, que passa a ocupar o centro das ações de aprendizagem e a construção do conhecimento se torna compartilhada (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

## **PRÁTICA DOCENTE**

Segundo Souza (2009), a prática pedagógica docente é um dos componentes que constituem o processo de ensino e aprendizagem, estando relacionada diretamente ao fazer docente em sala de aula.

Souza, Guimarães e Santos (2017) reconhecem essa prática como ação coletiva institucional e intencional. Ao se fazer coletiva é constituída pelo agir de todos os atores envolvidos, e ao ser institucional representa as necessidades históricas e sociais da sociedade.

De acordo com Freire (2016, p.105), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” São os processos de interação que possibilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Há tempos se evidencia a importância de rediscutir os processos de ensino e aprendizagem necessários à formação. Segundo Mitre et al. (2008), um dos grandes desafios do início do século está relacionado à necessidade de potencializar a autonomia individual em coalizão com o coletivo.

Diante das reflexões, destaca-se a necessidade de conhecer e discutir os métodos inovadores que podem ser inseridos na prática docente, de modo a qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, conhecer as metodologias ativas e inseri-las no cotidiano, além de uma conquista, é também um desafio imenso, pois romper com o modelo hegemônico de educação e aprendizagem existente dentro das instituições é complexo.

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

Segundo Daros (2018b, p.12), as metodologias ativas correspondem a uma alternativa pedagógica para atender às necessidades da educação na atualidade, por isso possibilitam que o aluno transite de maneira crítica por essa realidade “sem se deixar enganar por ela”.

A metodologia envolvida no ensino e na aprendizagem parte da concepção de como os sujeitos aprendem. Ou seja, educandos ou educadores agem de acordo com as suas concepções de ensinar e aprender (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Por isso, exige repensar a partir de novas estratégias e propostas para além daquelas do dizer do professor e da passividade dos alunos (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Tornar os alunos ativos representa mudar a prática e o desenvolvimento do agir docente, assegurando um aprendizado mais interativo

e relacionado ao contexto, subjetividade e realidade dos sujeitos (DAROS, 2018a).

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino, visando principalmente estimular o docente a (re) significar seu aprendizado a partir da apresentação de problemas (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Segundo Carraro et al. (2011), o processo de aprendizagem baseado nas metodologias ativas estimula a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, avaliação e resolução de problemas da realidade, incentivando que o sujeito seja autônomo no seu crescimento.

A autonomia torna-se chave da intenção da educação, a socialização entre o grupo desperta subjetividades e sentimentos individuais e coletivos, o que contribui consideravelmente com o desenvolvimento do conhecimento e o compartilhamento de ideias. Quando desenvolvido a partir da metodologia ativa, o conhecimento possibilita a formação de indivíduos críticos e reflexivos, pois é um processo dinâmico onde os conceitos, as teorias e as práticas são compartilhadas e trabalhadas a partir de problemas, permitindo que todos tenham vez e voz.

As metodologias ativas de aprendizagem tornam o aluno protagonista, com foco na aprendizagem colaborativa e transdisciplinar, atribuindo significado ao aprendizado. Mediada pelo docente, as estratégias estimulam o aprendizado ativo e interativo (CAMARGO, 2018).

O encontro possibilita o exercício de diversos processos que fazem parte do ensino-aprendizagem, sendo eles: o exercício da escuta, o respeito à opinião de todos os sujeitos, o respeito ao tempo de aprendizagem de cada um, a interação, a construção coletiva.

Muitas das metodologias ativas permitem a transversalidade, um movimento cíclico, uma interação e a construção de saber a partir do que cada um traz de significados e experiências.

Segundo Semim, Souza e Corrêa (2009), na metodologia ativa o processo de aprendizagem depende tanto do facilitador quanto do

educando. O primeiro deve conduzir o processo apontando e refletindo sobre caminhos para estruturação do conhecimento e para possíveis intervenções na problemática, já o segundo deve ter um papel ativo, aproximando-se da prática docente exercitando habilidades como responsabilidade.

O papel do facilitador é desafiador. A partir dos exercícios e das reflexões é preciso se deslocar do papel do professor “detentor do saber” e desenvolver habilidades como: exercitar o silêncio, entender o processo e pontuar nos momentos necessários, estimular os alunos à criação e à reflexão crítica. Essa tarefa exige disponibilidade, estudo, capacidade de agir coletivamente e de criar novas formas de diálogo. Mais além, exige também o conhecimento das interfaces e ferramentas tecnológicas.

Há, desde o início do século xx, quando surgem as matrizes conceituais, diversas estratégias que se configuram como metodologias ativas (DAROS, 2018b). Anastasiou e Alves (2004) apresentam aproximadamente 20 estratégias ativas. Camargo e Daros (2018) apresentam, em seu livro sobre a sala de aula inovadora, 43 estratégias pedagógicas que concretizam o aprendizado ativo e que possibilitam a integração e colaboração, a análise de problemas, a tomada de decisão, o desenvolvimento da criatividade e da argumentação, entre outras competências e habilidades.

São inúmeras possibilidades que demonstram que é preciso olhar de maneira crítica para a prática docente. Mudar a forma de fazer e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que adotar uma postura ativa representa instituir uma relação de responsabilização entre educando/educador, e que o principal propósito é construir indivíduos com autonomia e com capacidade crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, neste capítulo, refletir sobre os novos desafios, as novas habilidades e os incentivos necessários aos/as professores/as para

utilizarem metodologias ativas nos processos de ensino- aprendizagem a partir de suas práticas docentes nos espaços da sala de aula.

Assim, no que diz respeito à educação, esta não deve ser baseada na transmissão de conteúdos e informações, mas sim caracterizada pelo diálogo onde o educador não assume o papel de ensinar, e o educando o papel de aprender. É necessário que esses sujeitos estejam dispostos a viver juntos.

Construir juntos é um desafio. Professor e aluno precisam romper suas fronteiras para que possam compartilhar e compreender, trilhar um caminho integrado que permita refletir e fazer. E as metodologias ativas são estratégias que concretizam esse fazer coletivo, entretanto, as condições precisam ser dadas e as instituições precisam incentivar e acreditar que esse é o melhor caminho de transformação dos encontros que se dão na prática docente.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BASSALOBRE, J. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 311-317, 2013.

BROILO, C.L.; CUNHA, M. I. *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora*. Estratégias para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap. 3, p. 13-17.

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora*. Estratégias para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARRARO, T. E.; PRADO, M. L.; SILVA, D. G.V.; RADÜNZ, V.; KEMPFER, S. S.; SEBOLD, L. F. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem. Uma proposta na metodologia ativa. *Invest Educ Enferm.*, Medellín, v. 29, n. 2, p. 248-254, 2011.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: Enricone, D, Grillo, M. *Educação superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 71-82.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saúde Pública.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora*. Estratégias para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap. 2, p. 8-12. 2018b.

DAROS, T. Por que inovar na educação. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora*. Estratégias para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap. 1, pag. 3-7. 2018a.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288; 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60ªed. Rio de Janeiro.: Paz e Terra, 2016.

GUIMARÃES, O.; SANTOS, M. C. G. As contribuições das pesquisas em formação de professores/as para a compreensão de prática pedagógica como prática institucional. *Revista Intertérios*, Caruaru, v. 3, n. 4, p. 31:52, 2017.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

PEREZ, E. P. A propósito da educação médica. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 4, n. 1, p. 9-13, 2004.

SEMIM, G. M.; SOUZA, M. C. B. M.; CORRÊA, A. K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 484-91, 2009.

SOUZA, J. F. *Prática pedagógica e formação de professores*. Organizadores: NETO; José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VILANOVA, G. C.; SANTOS, G. M.; SILVA, I. P.; POLETTTO, P. R.; ROSSIT, R. A. S. *Estratégias educacionais que dialogam com a Educação Interprofissional*. (Material Didático). Curso de Atualização em desenvolvimento docente para Educação Interprofissional em Saúde. Brasília, Ministério da Saúde. 2018.

# Metodologias ativas e design thinking: territórios possíveis no ensino superior

*Sílvia Luiz de Paula*

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contribuir com o debate sobre metodologias ativas, o capítulo apresenta algumas reflexões para adoção pelos docentes nas universidades. Dentre os vários aspectos em um processo de aprendizagem, além das tendências pedagógicas, para melhor definição das práticas é preciso que o docente entenda a forma como cada aprendiz se envolve com o processo, bem como os estilos de aprendizagem (visual, verbal e cinestésico). No ensino, a experiência do estudante desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Para Cross (2003), aprender é um dos principais determinantes para o sucesso no campo pessoal e profissional.

A dinâmica e a velocidade das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna refletem cada vez mais no ensino e no que ensinar. O distanciamento entre o conteúdo das disciplinas e a velocidade das transformações nos variados campos de conhecimento científico e tecnológico são apenas alguns dos desafios

existentes. Nesse contexto, as metodologias ativas compõem o puzzle do ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

O processo em um ambiente de ensinagem, seja físico ou digital, demanda dos atores envolvidos entender os padrões de comportamento para compreender as ações e a comunicação do outro, começando por entender o seu próprio padrão, ter autoconhecimento. Empreender novas técnicas, processos ou metodologias passa pela crença do docente e pela vontade de experimentar. Se não houver vontade genuína, a falta de verdade na ação pode levar ao não sucesso.

Não raro, o processo de habilitação para desenvolver atividades de ensino passa pela realização de pós-graduação, que nem sempre oferece mecanismos didáticos que contribuam com a prática docente. É fundamental evitar o exercício da docência desprovido de conhecimento da área pedagógica, realidade que ainda paira sobre o ensino superior no Brasil. As práticas de ensino do docente por vezes é reflexo da formação que teve enquanto sujeito a práticas abusivas, que de forma não intencional são replicadas no fazer docente. Ser um professor reflexivo, como sugere Chauí (2005), desponta como uma alternativa de situar o ensino como prática contextualizada. Cabe a cada profissional buscar a formação continuada nessa área específica.

Moran (2015) enfatiza que metodologia ativa não é algo novo, e que a busca por um aluno mais experimentador, que se envolva, continua atual. Dentre as premissas o autor ressalta a necessidade de um planejamento não apenas individual. É pensar o professor individualmente, integrando suas atividades com outros, tendo a instituição planejado de forma mais ampla o currículo baseado também em problemas e competências, com o conteúdo junto.

O planejamento docente, que antes era previsível, hoje se torna aberto e negociado com o aluno, exigindo flexibilidade das partes.

Embora essa prática entre em conflito com a necessidade normativa do plano de ensino aprovado nos colegiados de cursos antes do início das aulas, é preciso desenvolver mecanismos para a atualização do plano após o mapeamento do grupo, de forma que o fazer pedagógico planejado possibilite, na relação ensino-aprendizagem, a construção de uma experiência autônoma e significativa, considerando os diferentes atores sociais e as múltiplas culturas (KERBER et al, 2017).

É importante investir num clima favorável para que as pessoas estejam mais abertas, sentindo-se assistidas e partes do processo, e assim aprendam melhor. Ações simples deixam as pessoas mais abertas e menos tensas, fazendo com que o aprendizado flua melhor. Um ambiente com clima favorável estimula o diálogo. Em um processo de aprendizagem as pessoas concordam com algumas coisas e discordam de outras. Se as discordâncias viram discussão, e não diálogo, acabam diminuindo a probabilidade de abertura para aprender. A tensão de uma discussão e de um debate é estressante para o aprendiz. Assim, o papel de mediação do docente é fundamental.

A escuta do aluno é necessária para o docente saber o que ele traz, os saberes e as competências, para adequá-lo a uma jornada consensuada. Conhecer o aluno e o grupo é necessário para o desenho pedagógico, mas as instituições não conseguem mapear e disponibilizar o perfil dos estudantes aos docentes. Mesmo elementos simples, como a liberação de relatórios com os dados que existem nos bancos de dados dos sistemas de gestão acadêmica, são barreiras tecnológicas quase intransponíveis.

Conhecimentos de neurociência podem ajudar a entender como o discente assimila o conteúdo, para que seja disponibilizado de forma acessível e assimilável. Os discentes precisam lembrar e assimilar o conteúdo trabalhado e a experiência compartilhada com outros colegas. Cabe ao docente planejar colaborativamente a forma de trabalhar, criando ao longo da trilha de aprendizagem experiências significativas que efetivem durante a jornada a aquisição de novas competências. A

priorização no desenvolvimento precisa se dar para o conteúdo principal e específico, alinhada aos objetivos de aprendizagem. A disponibilização de conteúdos complementares e acessórios não pode competir pelo espaço mental do aluno. Os conteúdos mais importantes necessitam ser trabalhados de forma mais criativa.

Um dos elementos que diferenciam as metodologias ativas é a centralidade no estudante, na aprendizagem significativa individualmente e a partir de projetos de grupo. É pensar no estudante como protagonista da sua própria jornada, fomentando a autonomia. As bases das metodologias ativas estão na aprendizagem significativa do David Ausubel (AUSUBEL, 1963). Dentre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe; aspecto considerado ponto de partida.

O ensino precisa ser contextualizado com a realidade do discente, e essa prática de ensino- aprendizagem deve estar conectada com o cotidiano, permitindo que o discente relacione os conteúdos com a sua própria história de vida. Assim as metodologias ativas buscam dialogar com a contextualização, dando significado. Conforme exposto por Bachelard (2005), não precisa dar resposta sem haver pergunta, e o docente carece desenvolver a habilidade do ouvir além da oratória.

É necessário que, à medida que ocorram as ações de aprendizagem, nos pontos de contato ou em algum outro ponto da trilha definida, sejam gerados feedbacks e práticas reflexivas que auxiliem o desenvolvimento humano e potencializem a aprendizagem, indicando o caminho certo.

Na busca por mudanças, enfocam-se as possibilidades trazidas pelas metodologias ativas de aprendizagem, condizentes com os sete princípios para boas práticas na graduação sugeridos por Chickering e Gamson (1987).

As metodologias ativas são ferramentas precisas e adequadas ao trabalho que se pretende fazer; são aquelas que centram o aprendizado no estudante, para que ele adquira progressivamente autonomia

na construção do conhecimento. São traduzidas em práticas pedagógicas que levam o estudante a pensar, a fazer outra coisa que não seja apenas observar o docente, ouvir e anotar. Na prática são atividades pedagógicas que envolvem o estudante no próprio processo de aprendizagem. São atividades de análise, síntese e avaliação; é provocar o fazer e o pensar sobre o que se faz, ou seja, um processo reflexivo. Dentre as metodologias ativas, Paula e Falcão (2020) abordam: Sala de aula invertida; Grupo de verbalização e observação; Problem-based learning (PBL); Challenge based learning (CBL); Role-play; Argumentação; Storytelling; Laboratórios rotacionais; Rotação por estações; Gamificação; Simulação; e Teatralidade.

Para Paula e Falcão (2020), além dos elementos anteriormente tratados como autoconhecimento docente, formação adequada, planejamento, conhecimento do perfil da audiência e preparação do ambiente e do conteúdo, antes de adentrar nas metodologias os autores ressaltam a importância da definição clara do objetivo de aprendizagem, seja de um componente curricular, seja de uma aula ou de uma atividade. No planejamento do plano de ensino de uma disciplina a mudança começa na definição dos objetivos utilizando verbos que foquem no discente.

A partir desse ponto, a metodologia entra como a caixa de ferramentas para que os objetivos sejam atingidos. A adoção de novas metodologias se justifica pelo entendimento de que o aluno não é mais o mesmo, deseja aulas mais motivadoras e possibilidades de aprender fazendo (BACICH; NETO; TRVISANI, 2015). Faz-se necessário um diálogo com técnicas diversas que abarquem elementos dinamizadores, tornando mais atrativa a discussão, análise e síntese. Técnicas quando bem aplicadas contribuem para uma prática docente objetiva e reflexiva, servindo para articular os conteúdos de disciplinas com outros ramos do saber.

Como experiência, exemplifica-se o uso de metodologias ativas em quatro relatos de experiências ocorridas na Universidade Federal de

Pernambuco. A primeira experiência, conforme descrito por Paula et al (2017), intitulada “Da Ideação ao Roadshow”, trata-se de uma experiência interdisciplinar entre alunos do curso de Gestão da Informação e Administração. A intervenção se deu a partir da junção dos conteúdos de duas disciplinas com a identificação de pontos em comum pelos professores. A prática contou com a participação de aproximadamente 90 alunos, que, por meio do design thinking, utilizaram a modelagem Canvas. O semestre foi finalizado com a apresentação utilizando storytelling no formato de roadshow.

A segunda experiência, conforme descrito por Paula et al. (2018), foi intitulada de “Formação de Multiplicadores”. Diferentemente da primeira, que se deu a partir da unificação de duas disciplinas diferentes, de dois cursos distintos, ocorreu por demanda dos estudantes. Utilizando cocriação e sala de aula invertida, desenvolveu-se ao longo de sete meses um processo educativo transformador por meio da empatia, da colaboração e da experimentação, tendo como resultado a formação de multiplicadores.

Segundo Paula et al. (2019), a terceira experiência foi intitulada de “Inovabiblio”. A intervenção partiu de um entendimento epistemológico de cocriação, que, como um conceito, percebe as pessoas como relacionais, e como prática possibilita que processos criativos possam ser projetados e facilitados, especialmente no campo da aprendizagem. O ensino desdobrou-se em uma ação de extensão, alcançando ex-alunos e profissionais.

A quarta experiência é a disciplina conhecida como “Projetão”, uma metodologia de projeto com ênfase em inovação, desenvolvida e aperfeiçoada desde 2002. De maneira interdisciplinar, no segundo semestre de 2019 foram realizadas turmas no Campus Recife, Vitória e Caruaru. Cada uma das quatro turmas ofertadas contava com alunos de diversos cursos da UFPE, e as aulas foram ministradas por grupos de professores que atuavam conjuntamente. Ao final da disciplina, os resultados foram apresentados no evento Demoday. Em 2020, um dos

grupos de alunos que cursaram em 2019.2 conquistou o primeiro lugar nacional do Desafio Sebraelabs, concorrendo com ideias de grupos de todo o país.

## EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO E DESIGN THINKING

Antes de abordar diretamente o Design Thinking, é importante situá-lo dentro do espectro da experiência do usuário ou user experience (UX). UX é um termo utilizado quando se menciona a relação de uma pessoa com algo. A criação do termo é atribuída a Donald A. Norman, que explicitava a busca para resolver o problema de alguém, portanto, é preciso deixar claro quem é o público-alvo que será atendido.

Segundo Paula e Falcão (2020), existem muitas ferramentas ou técnicas que podem ser aplicadas em UX. No contexto das ferramentas existem possibilidades para o mundo das ideias e para a hora de botar a mão na massa. Dentre os processos de UX podem-se agrupar os processos de Lean UX, os processos de Design Thinking, metodologias ágeis e Lean startup.

Ainda segundo Paula e Falcão (2020), só entendendo o contexto e a jornada que o discente faz será possível ajudá-lo a ter uma boa experiência. Existem pontos de contato entre o discente e a instituição que devem ser observados, permitindo a identificação de pontos problemáticos e momentos críticos em que ações são necessárias. Mapear a jornada do discente ajuda a entender esses pontos de contato e a trabalhar ações efetivas. Os pontos de contato vão desde a informação preliminar, quando o discente busca a instituição, o curso, a disciplina etc.

Aqui, sugere-se pensar em trilhas de aprendizagem, que é uma solução sistemática que organiza e ordena ações educacionais práticas e experiências para atender objetivos de aprendizagem. Sua composição e duração são definidas pelo perfil da audiência, natureza, quantidade e complexidade dos objetivos da aprendizagem. Trata-se de personalizar o percurso de forma que o aluno tenha um caminho moldado ao

seu perfil. É um método pensado em pessoas e na possibilidade de, por meio de soluções criativas e inovadoras, alcançar uma disrupção de modelos e métodos tradicionais.

Por definição, design thinking é uma metodologia e uma estrutura que apoia a identificação de soluções úteis para as pessoas. Um elemento basilar é a empatia, é o entendimento profundo das necessidades dos envolvidos, é o direcionamento para um olhar crítico e apurado sobre o que precisam, a partir de um entendimento da visão de mundo deles. Passar pela etapa da empatia contribui com *insights* e insumos, informações relevantes para o desenho pedagógico do processo de aprendizagem. Aqui, sugere-se ao docente a confecção de um mapa de empatia, dos alunos ou grupos que estarão na disciplina ao longo do curso. Outra ferramenta que pode ser utilizada é a jornada do discente, mapeando os pontos de contato que contribuirão para a criação da trilha de aprendizagem a ser construída.

Na educação, facilitando o pensar em planejamento de outra forma, identifica-se o Design Thinking aplicado a experiências de aprendizagens. Buscando contribuir com o desenvolvimento de habilidades de concepção de experiências de aprendizagem entre os profissionais de ensino, Gomes e Silva (2016), utilizando técnicas de design, mostram como experiências de aprendizagem podem ser concebidas, prototipadas e avaliadas do ponto de vista do impacto desejado. Utilizando o Canvas, os autores buscam a sistematização do pensamento de design para auxiliar no processo de planejamento.

Outra experiência de design de aprendizagem com uso de Canvas é a ferramenta Trahentem. Segundo Alves (2016), conta-se com três modelos de Canvas: o primeiro é o Canvas de Di Empatia, em que se define se a solução de aprendizagem pode ou não resolver o gap de competências; o segundo é o Canvas de Di Tarefas, em que se faz o filtro dos conteúdos que podem ajudar a pessoa que aprende a realizar a atividade; e o terceiro é o Canvas Di Ropes, que constrói os módulos de treinamento considerando processos psicológicos de aprendizagem.

Além dos modelos expostos acima, quatro elementos podem ser trabalhados pelo design para a educação: currículo, espaço, processos/ferramentas e sistemas. Após a definição do problema associado ao elemento, sugere-se realizar a imersão na realidade, utilizar o pensamento com as mãos (desenhando), e não esquecer de utilizar o processo como o do diamante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora um dos objetivos da educação seja acelerar a transferência de informações para um grande número de alunos de uma única vez, a essência se baseia no entendimento mais amplo do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que as universidades funcionam segundo a lógica administrativa e burocrática, onde o poder simbólico e hierárquico impõe as suas regras. Enfatiza-se o cumprimento dos rituais, sem priorizar a pedagogia, o que acarreta a reflexão de que nem sempre o discente possui dificuldades de aprendizagem, por vezes é o docente que tem dificuldade de ensinagem.

A proposta didática passa pela mediação, assim o ensino se define por ser uma mediação através de objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do próprio ensino, e nessa relação do aluno com o conteúdo emerge a condição para a aprendizagem.

É importante reforçar que o docente faz a mediação didática e cognitiva, conectando o sujeito e o objeto. Nesse processo de mediação didática, definir a trilha de aprendizagem e as estratégias que serão utilizadas passa pelo conhecimento da audiência.

O problema didático não se resume aos métodos de ensino, é algo mais complexo. Nessa escolha das metodologias de aprendizagem, os entendimentos de experiência do usuário e design thinking contribuem para a trilha que será percorrida, possibilitando uma jornada que potencialize o aprendizado.

Assim, este manuscrito buscou percorrer tal caminho refletindo sobre algumas problemáticas existentes no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Design de aprendizagem com uso de canvas*. São Paulo: DVS Editora, 2016.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton; 1963.

BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). *Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso. 2015.

BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

CHICKERING, Arthur. W.; GAMSON, Zelda. F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *The Wingspread Journal*, v.9, p. -10, 1987.

CROSS, Jay. (2003). "Informal Learning - the other 80%". In Internet Time Group: <http://www.scribd.com/doc/2245602/The-Other-80-May-2003>; consultado em 18 maio de 2020.

GOMES, Alex Sandro; SILVA, Paulo Andre. *Design de experiências de aprendizagem: Criatividade e inovação para o planejamento das aulas*. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

KERBER, Gilberto. BUENO, José Lauri. BOFF, Salete Oro. WERLE, Vera. *O direito contemporâneo em perspectiva: um diálogo transdisciplinar*. Deviant, 2017.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAULA, Sílvio Luiz de; et al. Da Ideação ao Roadshow: Uma Experiência Pedagógica Interdisciplinar. *REBECIN - Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*. v.4, n.esp, p.73-99, 2017.

PAULA, Sílvio Luiz de; et al. Metodologias ativas: Uma ação colaborativa para a formação de multiplicadores. *CONCI - Convergências em Ciência da Informação*. V. 1, n. 2, p.160-167, 2018.

PAULA, Sílvio Luiz de; et al. InovaBiblio: Estratégias de gestão para unidades de informação. *CONCI - Convergências em Ciência da Informação*. V. 2, n. 3, p.251-276, 2019.

PAULA, Sílvio Luiz de; FALCÃO, Mariana Cavalcanti. Coreografias Didáticas, Storytelling e Design Thinking Aplicados à Ensino. In: NUNES, Martha Suzana Cabral. *Desafios da inclusão da prática pedagógica em Ciência da Informação: Saberes e Fazeres em Ciência da Informação*. ABECIN: 2020

# 3

*Tecnologias  
digitais  
na prática  
docente*

# Um panorama dos desafios e possibilidades das tecnologias digitais na docência do ensino superior

*Marcelo Sabbatini*

## PRIMEIRAS PROVOCAÇÕES

### Imagem 1

Uma sala de aula. O professor, alheio à turma, limita-se a ler o livro aberto a sua frente. Nas primeiras filas, estas organizadas de modo fixo no espaço físico, os olhares o seguem atenciosos. Já nas últimas, há de tudo. O aluno que dorme. O grupo que conversa, aqueles paquerando. Poderia ser uma sala de aula universitária de nossos dias. Mas trata-se de uma pintura, realizada por Laurentius de Voltolina. O ano é entre 1350 e 1360, o local é a Universidade de Bolonha, uma das primeiras do mundo; o professor que leciona Filosofia é Henrique de Alemanha. Por que tanta familiaridade com nossas salas de aula? Se fôssemos comparar os meios de transporte ou uma cozinha do século XIV com os de nosso século XXI, as diferenças propulsadas pelas tecnologias disponíveis em cada época seriam determinantes, a ponto de não reconhecermos como representantes de uma mesma categoria. Se nestes casos houve o que chamamos uma mudança de

paradigma, podemos dizer que as salas de aula passaram por algumas mudanças incrementais, somente. Por que a Educação é tão resistente à mudança?

## Imagem 2

Vemos uma criança, ela está sentada de costas para nós e tem aproximadamente três anos. Está concentrada, a mão direita sobre um mouse, olhando fixamente para uma tela de computador. Ela quer “trabaiá”. De fato, está vendo um desenho animado muito conhecido, que ela mesma escolheu numa plataforma de vídeo *streaming*. Está imitando o comportamento de um adulto, a partir da observação do dia a dia, está claro. Esse infante<sup>1</sup> representa o que chamo de “paradigma do menino chato”. Na literatura especializada encontramos denominações como “nativos digitais”, “geração Z”, entre outras. Por que ele importa? Porque em poucos anos será um aluno em idade escolar. Em alguns mais estará no ensino superior. E a forma como ele acessa a informação, como ele constrói seu conhecimento, é radicalmente diferente daquela utilizada por todas as gerações anteriores, décadas, centenas, milhares de anos antes.

O “menino chato” passa um dedo pela tela e descarta tudo que não lhe interessa no momento. Ele tem tudo aquilo que busca, a qualquer momento, onde quer que esteja. Em segundo lugar, ele contrasta. Não com uma imagem, mas com o de um relato. Aquele protagonizado por uma professora do interior de Pernambuco, já em sua meia-idade, presente numa capacitação para uso de tecnologias na Educação. Ela se

---

<sup>1</sup> A etimologia desta palavra é de grande interesse para uma discussão do conceito de Educação, assim como de muitos termos a ela relacionados. Com origem no latim, infância refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Num sentido social, crianças tradicionalmente não teriam direito de fala, o que está muito longe de nossa realidade.

espanta diante do que lhe é mostrado e pergunta, genuína e espontaneamente: “Ah, então isso é um computador?”<sup>2</sup>.

### Imagem 3

Um grupo de pré-adolescentes, sentados no mesmo sofá. Todos compenetrados, alheios, olhares fixos nas telas de seus celulares. Atrás deles, uma das grandes pinturas da história da arte, “A ronda noturna” de Rembrandt, solenemente ignorada. A foto desperta reações viscerais. “Juventude perdida”, “O que fizemos com o mundo?”, “Onde vamos parar?”. Mas como toda imagem não “fala” por si só, outras interpretações são possíveis. Não seria imaginável que eles estivessem acessando informações sobre o quadro? Ou mesmo interagindo com ele, através da chamada realidade aumentada? Poderiam estar participando de uma “busca ao tesouro”, de um jogo, numa confluência entre o museu real e o virtual? Uma mesma imagem, duas posições antagônicas. Na primeira, a tecnologia é a fonte de decadência, um risco, uma ameaça. A segunda é mais otimista, nela os celulares aparecem como uma ferramenta de possibilidades. Para alguns dos responsáveis por projetos como os mencionados - eles existem! - a tecnologia seria inclusive capaz de “revolucionar” a Educação, tal qual a conhecemos, e resolver todos os males e desigualdades a ela relacionadas. Último ponto, como muitos observarão na imagem, os jovens possuem um fenótipo característico norte-europeu. São duplamente privilegiados, tanto no acesso à cultura tradicional representada pelo espaço físico e pelo acervo do museu como pelo acesso à cultura digital. Entretanto, muitos outros adolescentes da mesma idade estão excluídos dessa

---

2 Esta situação é relatada por meu colega do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, o professor Sergio Abranches, que em várias ocasiões se referiu a uma possível “geração perdida” de professores no uso da tecnologia educacional.

experiência, devido a uma “inclusão digital” que se mostra desigual. Talvez seja melhor chamá-la de exclusão.

Através destas imagens, provocações, gostaria de ilustrar alguns desafios com os quais os atuais professores universitários deparam e depararão cada vez mais. Esses desafios localizam-se na figura de um triângulo cujos vértices são as tecnologias digitais, a educação e a sociedade<sup>3</sup>. Nosso propósito neste texto - de estilo conversacional, como palestras e aulas que lhe deram origem - é explorar este panorama e suas repercussões para as práticas docentes universitárias.

### DE QUE TECNOLOGIA ESTAMOS FALANDO?

Começamos, portanto, pelo vértice do triângulo que representa a tecnologia, um assunto vasto em si mesmo, ainda mais quando considerado em relação à ciência e suas implicações epistemológicas e sociopolíticas.

Em termos práticos, desperta uma série de desconfiças no campo educacional, a partir de posicionamentos historicamente localizados que deram sentido a uma aplicação da tecnologia em sentido puramente instrumental, tecnicista, reducionista das relações humanas. Contudo, acredito que a tecnologia de forma geral, especificamente a tecnologia aplicada à Educação, escapa a uma visão determinista e fatalista; pelo contrário, ela possui um apelo de humanização, de democratização do conhecimento, de promoção da autonomia que merece atenção.

Diante deste panorama, e de modo a começar este exame, gostaria de problematizar algumas situações de interesse. A primeira é uma cena do seriado russo *Better Than Us* que explora os potenciais

---

3 Com base na experiência de ministrar as disciplinas EMT918 - Tecnologia e Sociedade (eletiva do EDUMATEC) e SF460 - Educação, Tecnologia e Sociedade (eletiva na graduação), as reflexões deste artigo foram aperfeiçoadas ao longo do tempo.

conflitos de uma robótica avançada, antropomorfizada e “inteligente”. Logo no início, na contextualização da trama, um programa de TV promove um debate sobre os impactos dos robôs na sociedade. E traz uma situação um tanto inusitada: “Olga flagrou o marido na cama com um robô e viu isso como um adultério”. Ao que o diretor da companhia fabricante dos autômatos responde: “Não temos ciúmes de uma cafeteira ou aspirador de pó”.

Este breve diálogo é extremamente rico, em termos de possíveis análises filosóficas. Contudo gostaria de chamar a atenção para um ponto: o que chamamos de tecnologia não é algo isolado, mas um “sistema sociotécnico”. E uma parte essencial desse sistema de partes inter-relacionadas é o “usuário”, que traz consigo sua cultura, incluindo suas crenças e seus valores. Por isso, um artefato tecnológico nunca será apenas algo que cumpre uma função, que realiza uma tarefa, como propõe o empresário. No caso específico da tecnologia educacional, nós, os usuários, também vamos atribuir nossas percepções e valores sobre os dispositivos, frequentemente em confronto com aqueles já presentes na própria concepção de tecnologia.

A outra referência não é uma cena em si, mas também se refere a um seriado de TV. Traduzido no Brasil como *Carangas e Carrões*, a premissa do programa é colocar em disputa um “supercarro” com seus desafiantes, automóveis “tunados”, “customizados”. O que chama a atenção é uma tendência geral que se desenha ao longo dos episódios.

Os donos dos carros esportivos confiam plenamente na máquina, nas capacidades de uma tecnologia de ponta. Do outro lado, as “carangas” são construídas a partir de carcaças de ferro-velho ou de veículos populares, transformadas em carros de competição. Os donos mostram conhecimentos de mecânica e buscam otimizar o desempenho. Frequentemente, são corredores experientes que utilizam suas construções na prática.

Mas, afinal, quem ganha? Tanto os carrões como as carangas vencem as corridas. Contudo, quando o conhecimento de uso se une à

tecnologia avançada, a vitória é praticamente certa. Destaco a ideia de “tecnologia opaca” e de seu oposto, a “tecnologia transparente”<sup>4</sup> Os carrões são tecnologias impenetráveis, os donos não sabem como elas funcionam ou não são capazes de alterá-las. As carangas, por sua vez, são modificáveis, seu uso é baseado na compreensão profunda, aliada à experimentação: *práxis*.

Já nos aproximando do vértice do triângulo representado pela Educação, é importante frisar o conhecimento para o uso que se faz de uma determinada tecnologia. Ele é bem exemplificado por um vídeo elaborado por grupo de trabalho de uma instituição particular<sup>5</sup>; apesar de uma estética rústica, é um clássico espontâneo e instantâneo. A animação nos mostra uma classe de educação fundamental com alunos recitando a tabuada, monótona e mecanicamente. Logo entra um político ou gestor que anuncia a compra de equipamentos para realizar uma “transformação”, para tornar a “escola moderna, uma escola do futuro”. Sua fala, conforme se prolonga, vai se distorcendo, até se tornar ininteligível. Na cena seguinte vemos os alunos diante de computadores, a professora utilizando um projetor em substituição ao quadro-negro, luzes, sistema de som. E o que os alunos fazem? Recitam a tabuada, suas vozes distorcidas num tom eletrônico. O breve, mas preciso vídeo termina com a indagação: “Tecnologia ou metodologia?”.

Por último, gostaria de explicar a opção pelo termo “tecnologias digitais” como elemento do título deste capítulo. Na década de 1990, quando o campo da tecnologia educacional se viu revigorado pelo surgimento da rede mundial de computadores, a Internet, foi comum a

---

4 Tanto o conceito de sistema sociotécnico como a discussão sobre tecnologias opacas e transparentes fazem parte da obra do filósofo espanhol Miguel Ángel Quintanilla (2017).

5 Elaborado com o título pelo Grupo de Trabalho de Imagem e Conhecimento da Universidade Presidente Antônio Carlos, com o título “Tecnologia ou Metodologia?”, disponível Youtube.

utilização da expressão “novas tecnologias de informação e comunicação”, atendendo à sigla NTICS. O “novas” era uma contraposição às tecnologias mais tradicionais, como a televisão e o rádio, uma opção que fazia completo sentido naquele momento. Porém, com o passar do tempo, as “novas tecnologias” deixaram de ser novidade, amadureceram. Com isso os pesquisadores passaram a utilizar a expressão “tecnologias de informação e comunicação”, ou TICs. Conceitualmente seria preciso, porém demasiado amplo. Os impactos de nosso interesse ocorrem devido a características que são únicas da ação em rede, possibilitadas pelo “digital”, como a desmaterialização, a ubiquidade e a instantaneidade.

São estas expressões únicas, identitárias das tecnologias digitais que buscamos compreender e aplicar na prática docente.

## **E O QUE ACONTECE COM A SOCIEDADE?**

Embora as imagens utilizadas nas provocações iniciais tenham em comum o contexto educacional, elas nos mostram aspectos de uma sociedade que tem vivenciado mudanças rápidas. Há mais de cinquenta anos vemos uma diversidade de propostas para explicar o advento de uma nova organização social, essencialmente com base na mudança do foco de produção econômica. “Sociedade Pós-Industrial”, “A Terceira Onda”, “Mundo Líquido”, “Ócio Criativo”<sup>6</sup> possuem em comum a substituição da produção industrial pelo conhecimento e pela informação, e o papel das tecnologias digitais nessa transformação.

Todos essas propostas identificaram os primeiros impactos da informação e do conhecimento como valor econômico preponderante: a

---

6 Daniel Bell, Alvin Toffler, Zygmunt Bauman e Domenico de Masi, respectivamente, cunharam esses termos.

emergência dos trabalhadores de “colarinhos brancos”, de escritório, em oposição aos “colarinhos azuis”, de chão de fábrica; o “prossumo”, com a união das atividades de produção e consumo; o teletrabalho, com a dissociação da atividade de sua localização física; a crescente automação, com a substituição do trabalho manual pelo intelectual e, logo, do trabalho intelectual repetitivo pelo automatizado; a problemática da inclusão/exclusão digital e o surgimento de novas formas de lutas de classe, entre outros.

Na atualidade, uma das discussões que ganham atenção e destaque é o impacto da Inteligência Artificial (IA), uma das chamadas “tecnologias disruptivas”. No cerne da questão, gerando reações ambivalentes de entusiasmo ou temor, está a substituição das profissões criativas pelos algoritmos. A última barreira da automatização do trabalho, superada pela tecnologia: o persistente medo de substituição do humano pela máquina concretiza-se em “robôs” médicos, jornalistas, advogados, juízes. E o robô professor, claro.

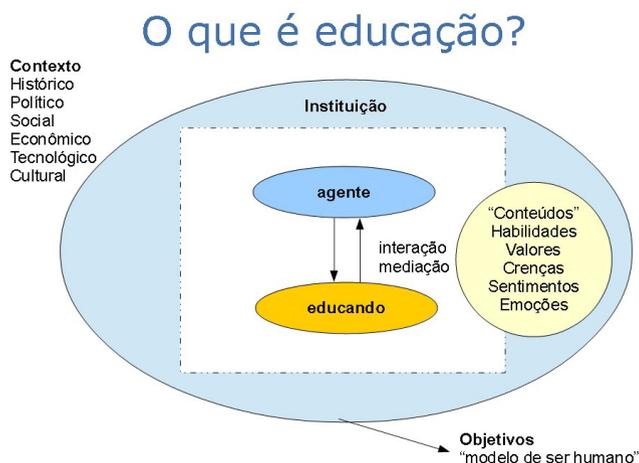
Nossa área de interesse, a Educação, não é imune aos impactos das tecnologias digitais, presentes e futuros; por este motivo necessitamos de uma discussão mais específica.

## **ENTRA EM CENA A EDUCAÇÃO!**

Se por um lado estamos já vivendo numa sociedade cada vez mais influenciada pela tecnologia, cabe agora analisar como a Educação propriamente dita se vê impactada, para posteriormente refletirmos sobre as práticas docentes no contexto digital.

Dito isso, também cabe uma reflexão sobre o próprio conceito de Educação. Diante da diversidade de entendimentos, recorro à conceitualização de ato pedagógico de Libâneo (1994), esquematicamente representado por:

Figura 1 – Esquema representativo do ato pedagógico



Fonte: elaboração própria, adaptado de Libâneo (1994).

Como vemos no esquema, a educação consiste numa interação entre um agente e um educando, relação essa de influência mútua ou em duas vias, com o intercâmbio de vários elementos. Se por um lado tradicionalmente pensamos em “conteúdo”, ou seja, em fatos e teorias, essa mediação também comporta a troca de habilidades, valores, crenças, inclusive sentimentos e emoções. Embora o agente - professor, educador, tutor, preceptor, entre outras denominações históricas e conceituais - geralmente lidere esse processo, sempre existe um retorno e uma influência por parte do educando. Este, por sua vez, é composto por indivíduos específicos, grupos ou mesmo por gerações.

Com um olhar mais distanciado ainda, percebemos que essa interação ocorre num contexto amplo (histórico, econômico, cultural...), com uma visão “macro” que também está relacionada aos objetivos

desse ato pedagógico, em última instância, um modelo de ser humano formado. Ora, já tratamos do componente tecnológico e seu impacto na sociedade. Sobre a mediação, ou a visão “micro”, falaremos mais adiante. Chamo a atenção para os objetivos que estão definidos - implícita e explicitamente - em qualquer proposta educativa, de qualquer lugar, de qualquer tempo.

Estes objetivos não podem ser dissociados de uma concepção política. Em nosso contexto atual, marcado pela predominância de um pós ou “turbocapitalismo”, o principal objetivo da Educação seria a atuação no sistema econômico, algumas vezes identificada também como “empregabilidade”. O “aprender a aprender” relaciona a necessidade de uma aprendizagem contínua, ao longo de toda a vida, com a velocidade da mudança tecnológica e social, mas também responde aos setores produtivos; promovido pela UNESCO, é essencialmente uma expressão de educação liberal, a serviço da economia e do mercado.

Já outras visões menos centradas na dimensão econômica assumem orientação progressista e mencionam conceitos como “cidadania”, em termos de adesão a valores democráticos, de paz e justiça social ou como “cidadãos globais”, o que incluiria também uma perspectiva de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente.

Seja qual for o objetivo geral pretendido, surge então uma série de outras metas, em termos de características que este ser humano formado pela Educação deve apresentar ao final do processo. O “pensamento crítico” é um termo recorrente, assim como a “autonomia”, a “capacidade de colaboração” e a “liderança”. Na esteira das discussões sobre a automação do trabalho, Inteligência Artificial incluída, “resolução de problemas”, “resiliência”, “comunicação” e “criatividade” seriam os últimos redutos do humano, categorizados como competências socioemocionais. E como a influência da tecnologia acaba por permeiar os discursos educacionais, conceitos como “letramento informacional”, “letramento tecnológico” e “letramento digital” também são frequentes na literatura especializada no discurso público.

Novas concepções surgem a cada momento e são promovidas por determinados segmentos, a título do “*design thinking*”, da cidadania digital e da experimentação lúdica da cultura *maker*. Outros ressurgem, como é o caso da programação de computadores, defendida como uma linguagem essencial, a ser ensinada já na primeira infância, retomando perspectivas debatidas anteriormente, como a linguagem computacional Logo.

Diante desses objetivos e subobjetivos, deparamos com outra pergunta: Como alcançá-los? Como resposta comum, quase padrão, encontramos o argumento de que num mundo de constante e rápida mudança, a qual demanda a aquisição de novos conhecimentos e habilidades de forma contínua, é necessária uma mudança de foco nas práticas pedagógicas. Segundo esta visão, o aluno se desloca para o centro do processo e a aprendizagem é privilegiada em relação ao ensino.

### EM SEGUIDA, A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Retomando a primeira provocação estaríamos finalmente diante de uma mudança de paradigma na Educação, conduzida pelos impactos das transformações sociais, tecnológicas e das concepções educacionais? Penso que uma resposta afirmativa seria prematura, mas temos indícios, em argumentações teóricas e realizações práticas, de mudanças significativas acontecendo.

Um primeiro ponto a considerar é a reorganização dos ambientes presenciais, que passam a ser ressignificados em função das possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais. Diante da centralidade do professor e do conteúdo como posse, liberado de forma condescendente, sem a participação dos alunos, pergunto: A sala de aula medieval seria viável em nossos tempos? Cremos que não, que a mediação pedagógica, a “visão micro” presente no esquema conceitual de Educação, já está em pleno processo de mudança.

Na prática, observamos uma progressiva “virtualização” dos espaços pedagógicos. É neste sentido que surgem propostas como a sala de aula invertida; seu nome se refere à inversão do esquema tradicional de aula com a exposição teórica feita pelo professor diante da turma e os exercícios e atividades pelos alunos, em casa. Com a possibilidade de gravação de aulas expositivas e outras formas de acesso à instrução, a ideia é utilizar o momento de encontro presencial para a orientação, para o solucionamento de dúvidas, para o trabalho coletivo.

Por sua vez, a abordagem “traga seu próprio dispositivo”<sup>7</sup> é uma resposta a um artefato tecnológico que nunca funcionou bem em primeiro lugar, conforme mostram a pesquisa acadêmica e a experiência empírica: a sala de informática. Com telefones celulares possuindo alto grau de penetração social, mesmo entre a população na idade escolar, os alunos poderiam utilizar seus próprios aparelhos, ao invés de depender de um recurso centralizado. As possibilidades são variadas, desde a consulta a recursos de informação, num sentido mais passivo, passando pela produção de narrativas hipermidiáticas que correspondem ao papel de emissor/produtor da mensagem pedagógica.

Além destas, uma aplicação alardeada desde a década de 1990, mas que exigia alto grau de sofisticação, torna-se acessível na atualidade. As tecnologias de “realidade virtual” acenam com a imersão em ambientes históricos, microscópicos, remotos, entre outros que não podem ser acessados na realidade física. A “realidade aumentada”, por sua vez, fica num terreno intermediário, inserindo elementos virtuais em nossa percepção visual do ambiente.

Introduzir a Internet nos ambientes de aprendizagem, criando formas híbridas, pode ocorrer através do “presencial conectado”, isto é, quando professores e especialistas são trazidos para “dentro” de uma sala de aula física através de videoconferência. Já a “telepresença” vai um passo além, pois todos os participantes encontram-se no espaço

---

7 *Bring Your Own Device*, ou BYOD, na sigla em inglês.

virtual, independentemente de suas localizações geográficas. Contudo, possui um caráter mais efêmero, com duração limitada, ao contrário dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), sistemas que permitem a realização de todas as etapas do processo pedagógico.

Também no plano do digital, a “aprendizagem móvel” e as “redes sociais” apontam para espaços de aprendizagem “reais”, dotados de intencionalidade e de aprendizagem efetiva, mas que fogem de nossas noções tradicionais. O conceito de cultura digital ou cibercultura caracteriza-se por uma dinâmica comunicacional baseada na colaboração “todos-todos”, com alunos-receptores que passam a se tornar emissores-autores, com a quebra do paradigma “falar-ditar” tecnologia (SILVA, 2008).

Estes são alguns dos principais movimentos em direção à reconfiguração dos espaços pedagógicos tradicionais. Porém, a tecnologia educacional é um campo bastante ativo, sujeito à pressão de inovação. Neste sentido, nos encontramos com as “tendências” da educação tecnológica<sup>8</sup>, como o *Horizon Report Preview*, relatório que aponta as tecnologias emergentes, as barreiras para sua adoção, assim como as diretrizes para implementá-las.

No mais, cabem também algumas considerações a respeito desse processo de virtualização - ou de desmaterialização - da sala de aula. Em primeiro lugar, a permanência de um certo “tradicionalismo”, entendido como a manutenção de práticas históricas, em resistência ao novo. Frequentemente a tecnologia educacional assume formas que avançam, em pequena medida sobre tecnologias anteriores, sem mudar, porém, suas premissas.

De forma relacionada, também observamos as chamadas “pseudoinovações”, ou seja, propostas que se apresentam “inovadoras”,

---

8 Particularmente, encontro o termo um tanto incômodo, relacionando-o intimamente aos noticiários de moda. Tendência, na acepção da Sociologia do Consumo, tem uma durabilidade previsível e finita. Além disso, é frequentemente confundida com o modismo, mais efêmero e de pouco impacto, apesar de uma notoriedade momentânea.

“disruptivas”, que utilizam a expressão “nunca antes...”. Mas para os conhecedores dos métodos pedagógicos não resultam em qualquer novidade. Um exemplo seria a própria sala de aula invertida, atendendo a princípios estabelecidos por Lauro Oliveira Lima décadas antes, para não dizer milhares de anos, com o método socrático. Com isto não quero dizer que haja má-intenção naqueles que adotam este discurso; apenas lhes falta sentido de historicidade e de humildade acadêmica.

Logo também cabe considerar um setor econômico que atende à denominação *edtech*, uma contração de tecnologia educacional, em idioma inglês, de crescimento rápido. O *edtech* materializa-se em empresas transnacionais, concentradoras de fluxos informacionais, acompanhadas de um discurso de *startups* que se propõe resolver os “problemas da educação”.

## O AMÁLGAMA DA PRÁTICA DOCENTE

Diante do panorama das tecnologias digitais impactando também a Educação, cabe nos perguntar: Qual o papel dos professores neste cenário? Retomamos concepções distópicas em relação à tecnologia, com o temor de uma desumanização do processo pedagógico e da substituição dos docentes pelas tecnologias.

Contudo, uma visão mais positiva afirma que o papel do professor mudará de transmissor de informações para o de facilitador da aprendizagem. Para tanto, será preciso dotá-lo de competências e habilidades específicas, seja na formação inicial ou na continuada. Diante das propostas de diversos autores, relaciono aqui algumas das atribuições docentes no cenário das tecnologias digitais.

Em primeiro lugar encontramos as chamadas *competências tecnológicas*, entendidas num sentido mais instrumental de uso da tecnologia. Recordemos uma das provocações iniciais, quando uma professora evidenciou não haver tido contato, em toda a sua vida, com um computador.

Já em relação às *competências comportamentais*, a quebra das barreiras espaciais e temporais proporcionadas pelas tecnologias digitais demanda atitudes como a proatividade, a disponibilidade, a acessibilidade e a empatia. Tais exigências entram em conflito com outros princípios como o da privacidade, o da separação entre vida profissional e pessoal e mesmo com uma perspectiva de alienação do trabalho docente.

Lembrando que o objeto da Educação são pessoas, tanto individualmente como em interação, as *competências sociais* do educador da era tecnológica exigem liderança e coordenação de indivíduos e grupos. Competências são comuns a qualquer didática, mas devido à ausência do contato face a face, as habilidades de comunicação interpessoal, de empatia e de alteridade são ressaltadas. Diante da falta de pessoalidade das relações em redes informáticas, são propostos modelos de interação social<sup>9</sup>.

Também comuns a qualquer ação pedagógica, encontramos as *competências criativas e de planejamento*. Porém, resgatando nossa alusão ao vídeo questionando a metodologia diante da tecnologia, tais competências ganham destaque. No âmbito do digital o docente se assume professor-autor, conhecedor de modelos teóricos e pedagógicos. Especificamente, não se trata de transladar a educação tradicional, presencial, mas sim de criar conteúdos, atividades e mediações pedagógicas que atendam às plenas potencialidades da educação em rede<sup>10</sup>.

Se essas competências possuem muito em comum com aquelas da docência geral, as tecnologias impõem desafios para a práxis pedagógica. As ações pedagógicas que buscam a quebra dos modelos tradicionais são rechaçadas pelos alunos<sup>11</sup>. Um paradoxo: o desembarço

---

9 Como o “estar junto virtual”, modelo baseado na interação social e construção pessoal do conhecimento (VALENTE, 2008).

10 O que costumo denominar a “Hipótese Moran”, elaborada por este autor consagrado nos estudos e pesquisas sobre a educação a distância (2008).

11 Materializada na expressão “na rede sim, na escola não” (MAIA, 2008).

tecnológico do “menino chato” não se transfere para a educação. E temos indícios de que o mesmo ocorre com professores.

Além disso, questões como a privacidade e o controle exercido por grandes empresas do campo tecnológico surgem como preocupações, conforme tecnologias proprietárias, privadas, se apropriam da esfera pública educacional. Retomando Michel Foucault, as tecnologias digitais podem constituir formas de “vigiar e punir”.

### CONSIDERAÇÕES E PALAVRAS-CHAVE PARA A PRÁXIS DOCENTE

Diante do exposto, não temos respostas definitivas ao questionamento de como as tecnologias podem ser incorporadas às práticas docentes. Sem abraçar a tecnofilia ou a tecnofobia, mas com um posicionamento crítico, proponho algumas diretrizes para pesquisarmos, estudarmos e praticarmos as tecnologias digitais na prática docente:

1. *“Clássicos”*: resgatar os elementos teóricos “fundamentais” da Educação, em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos, como passo para compreendê-la em sua essência e complexidade.
2. *Filosofia da tecnologia*: como base teórica mais específica, caminho de superação do entendimento de tecnologia como meramente artefato.
3. *Didática*: entendida como elemento-chave de qualquer prática pedagógica, o que supõe uma formação contínua e reflexiva na profissão docente.
4. *Práxis*: a partir da teoria, exercer a prática e, com base nesta, adaptar e reformular os posicionamentos teóricos, numa reconstrução do conhecimento.
5. *Interdisciplinaridade*: com o questionamento dos próprios conhecimentos e abandonando uma visão epistemológica baseada em compartimentos estanques, insuficiente em dar conta de desafios complexos.

6. *Imersão*: com a disposição de “vestir o macacão” e “sujar as mãos de graxa”<sup>12</sup>, vivenciando a tecnologia em sua prática social, em sua realização.
7. *Historicidade*: como antídoto para os modismos da tecnologia educacional, postos como “soluções” para a Educação e como fonte de aprendizagem de lições aprendidas a partir de práticas anteriores.
8. *Ação coletiva*: como forma de ação necessária para guiar a quase totalidade dos pontos anteriores, pois a mudança nunca se faz sozinha.
9. *Mudança social*: qualquer tecnologia que não vise à emancipação e à justiça social é simplesmente instrumento de dominação e de manutenção do *status quo*.

Como educadores que somos não podemos esquecer desse quadro amplo de transformação da realidade, diante dos muitos desafios que as tecnologias digitais nos propõem.

## REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MAIA, Carmen. Na rede sim, na educação não. *Revista Fonte - A Educação e as Novas Tecnologias Digitais*, p. 63-66, dez. 2008.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2008.
- QUINTANILLA, Miguel Ángel. *Tecnologías entrañables: es posible un modelo alternativo de desarrollo tecnológico?* Madrid: Catarata, 2017.
- SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, dez. 2008.

---

12 Expressões utilizadas por Joaquín García Carrasco, professor da Universidad de Salamanca e criador de um inovador, especialmente em sua época, programa de doutorado sobre Processos Formação e Informação em Espaços Virtuais.

# Mídia analógica e mídia digital no ensino da representação gráfica arquitetônica

*Gisele Lopes de Carvalho, Vinícius Albuquerque Fulgêncio e Ana Carolina Puttini*

## INTRODUÇÃO

A representação da forma é imprescindível para qualquer área que envolva criação de artefatos, uma vez que sem ela o projeto não passa de uma ideia no campo mental. Assim, os profissionais da área de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Licenciatura em Expressão Gráfica e Design precisam conhecer as regras dos sistemas de representação para transformar a ideia em algo a ser executado (MONTENEGRO, 2007).

As disciplinas de Representação Gráfica Arquitetônica se constituem o meio para fundamentar os profissionais da área com conhecimentos relativos à representação, manipulação e geração da forma e costumam se utilizar de mídias analógicas e digitais para seu desenvolvimento (FULGÊNCIO, 2019). As atividades em mídia analógica usam o trabalho à mão livre (lápiz, borracha e papel-manteiga) ou instrumentos de desenho (lápiz, esquadros, compasso, régua “T” etc.), enquanto na mídia digital ocorrem - usualmente - em software CAD (Computer Aided Design). Ao tratar de Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) e suas influências no ensino, Coll e Monereo

(2010) apontam a necessidade de transformações nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Silva (2008) argumenta que um dos problemas da comunicação na sala de aula (presencial ou virtual) é a manutenção da estrutura tradicional do professor como emissor e do estudante como receptor. Behrens (1999) também explica que os professores, na educação superior, tendem a replicar modelos aprendidos no passado, paradigmas conservadores, preocupados apenas com a reprodução do conhecimento.

Assim, é importante que pesquisas busquem investigar os impactos das TICs na educação, e de que maneira elas podem potencializar as práticas de colaboração para a construção do conhecimento.

O presente trabalho é resultado de uma investigação mais ampla sobre a adequação do uso das mídias (analógica e digital) nas disciplinas de Representação Gráfica Arquitetônica a partir da comparação de grupos de estudantes distintos inseridos em dois contextos de abordagem didáticas: 1) híbrida (analógica e digital), e 2) digital.

A investigação abrange os conteúdos das disciplinas de Representação Gráfica Arquitetônica dos seguintes cursos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, e Licenciatura em Expressão Gráfica. Para tal, foram aplicados questionários semiestruturados a fim de identificar o perfil do discente, suas preferências de mídias, sugestões e dificuldades encontradas.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA: AS DISCIPLINAS ANALISADAS**

As disciplinas deste estudo têm por objetivo capacitar o aluno a interpretar, manipular e desenvolver representações gráficas de projetos arquitetônicos. Para isso, são trabalhados os conteúdos referentes às leis, normas e convenções; desenho de instalações elétricas e noções de sistemas CAD. Na UFPE, essas disciplinas são ofertadas pelo

Departamento de Expressão Gráfica para os cursos já citados. Embora os conhecimentos para o desenvolvimento dessas disciplinas sejam os mesmos, os pré-requisitos, a carga-horária e o enfoque mudam de acordo com o curso. Abaixo, o Quadro 1 apresenta uma síntese das características dessas disciplinas por curso.

Quadro 1 – Disciplinas por curso

Disciplina	CH	Curso	CH - Disciplinas anteriores
Desenho Aplicado à Arquitetura	60H	Licenciatura em Expressão Gráfica	630h
Desenho Técnico 3	45H	Engenharia Civil	120h
Desenho Técnico 4	45H	Engenharia Elétrica	60h
TE GEO 2D1	30	Arquitetura e Urbanismo	120h

Fonte: Autores, 2020.

As disciplinas cursadas anteriormente compõem o corpo da educação gráfica e representam o tempo disponível para a construção de conhecimentos prévios, os quais não são homogêneos - conforme pode ser observado pela carga horária. No caso do curso de Licenciatura em Expressão Gráfica, espera-se um conhecimento prévio ainda mais consolidado e, portanto, menor dificuldade, considerando a carga horária e por se tratar de um curso de formação de professores em Geometria Gráfica.

Em pesquisa recente, desenvolvida com alunos do curso de Engenharia Elétrica e Automação, Fulgêncio (2019) identificou uma preferência dos estudantes pela mídia digital, mas não conseguiu verificar a razão dessa escolha. Deste modo, a presente pesquisa irá comparar abordagens totalmente digitais e as híbridas (analógica e digital).

Assim, será possível investigar de que maneira a mídia interfere no processo de aprendizagem dos conteúdos de representação gráfica.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste trabalho foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas objetivas e subjetivas, dividido em duas partes: 1) perfil do discente, e 2) aspectos didáticos.

Na parte 01 foram abordadas questões cujo objetivo é investigar se há relação da faixa etária e curso com o nível de dificuldade no processo de aprendizagem. Na parte 02 foram solicitadas informações sobre i) experiência anterior na computação gráfica (buscando verificar se esse conhecimento contribui para a aprendizagem), ii) preferência de abordagem (visando identificar tendências de preferências), e iii) dificuldades encontradas (objetivando verificar se as dificuldades são genéricas ou não em relação aos cursos).

## **ANÁLISE E DISCUSSÕES**

As análises aqui apresentadas foram geradas através do modelo estatístico de Regressão Simples. A análise de Regressão Simples estuda a relação entre a variável dependente (Y) e outras variáveis independentes (X) (MORETTIN & BUSSAB, 2014). A variável dependente (Y) é explicada pela variável independente (X), gerando uma relação de efeito e causa. Os parâmetros gerados se apresentam de forma diversa, mas para esta pesquisa serão analisadas quatro informações principais: 1) R múltiplo: mede a “força” ou “grau” de relacionamento linear entre a variável dependente e o conjunto das variáveis independentes. Ou seja, mede o quanto elas estão correlacionadas. Quanto maior o valor, melhor o modelo. 2) R-square é o valor quadrático deste coeficiente de correlação. Ele nos dá uma ideia de quão bem podemos prever a variável resposta a partir da (s) variável (eis) preditora (s). 3) valor-P

se for maior que 0,05 (com 95% de significância) está comprovado que o valor do coeficiente ou interseção pode ser reduzido a zero. Ou seja, pode ser desconsiderada a variável no modelo. 4) Valor F de significância nos indica a porcentagem da probabilidade dessa relação ao acaso. Se menor que 5%, tem significância. Se maior que 5%, não possui significância.

## AMOSTRA

O questionário online foi respondido de forma anônima e espontânea, por 73 alunos dos diversos cursos já citados.

Nesse universo, os alunos possuem idades entre 16 e 40 anos, sendo em sua maioria (95%) dos 18 aos 24 anos. Por esse motivo não consideramos relevante a análise pela variável idade. Em relação aos cursos, a maioria dos alunos estuda Engenharia Civil (34%), seguido por Arquitetura e Urbanismo (32%), Engenharia Elétrica (18%), e Licenciatura em Expressão Gráfica - LEG (16%).

No que se refere aos alunos com experiência anterior em software gráfico, dos 73 respondentes 47 (65%) haviam tido algum contato anterior. A partir disto, se questionou qual o tipo de software. Agrupamos estes em categorias do tipo CAD, Modelagem e Design como os do sistema Adobe e CorelDraw. Os números obtidos foram: 36 CAD, 24 Modelagem, e 6 Design. Esse número excede os 47, pois alguns alunos classificaram a experiência anterior em mais de uma categoria.

Sobre a preferência de abordagem, foram estruturadas quatro categorias dentro dos parâmetros analógico e digital: 1) analógico à mão livre; 2) analógico com instrumentos; 3) digital; e 4) híbrido (analógico e digital).

As respostas geraram números significativos, sendo a abordagem híbrida (analógico e digital) a preferida pelos estudantes (62%), seguida pela exclusivamente digital (25%), analógica a instrumento (11%) e, por último, analógica à mão livre (2%).

Sobre as dificuldades, as respostas eram abertas e foi sugerido que cada estudante relatasse de três a cinco dificuldades. Após a análise estas foram agrupadas em 07 categorias: 1) software; 2) desenho técnico; 3) equipamento disponibilizado; 4) tempo; 5) metodologia; 6) material didático; e 7) ausência de monitor.

As dificuldades mais significativas encontradas pelos alunos foram relacionadas ao conteúdo de representação gráfica, software, tempo e metodologia empregada pelos professores. No entanto, Engenharia Civil apresentou maior dificuldade na representação gráfica. Engenharia Civil e LEG apresentaram ambas, grande dificuldade em relação ao uso do software.

A Engenharia Elétrica destacou como maiores dificuldades o uso do tempo, a metodologia e o material didático. Enquanto o curso de Arquitetura ressaltou maior dificuldade em relação à representação gráfica e ao tempo. De onde podemos concluir que cada curso possui suas particularidades específicas.

Curso	Alunos	Dificuldade software %	Dificuldade desenho %	Equipamento %	Tempo %	Metodologia %	Material didático %	Monitor %
Elétrica	13	4 31%	4 31%	1 8%	7 54%	6 46%	5 38%	0 0%
Arquitetura	23	7 30%	9 39%	2 9%	9 39%	7 30%	1 4%	0 0%
Leg	12	7 58%	7 58%	0 0%	4 33%	0 0%	2 17%	1 8%

Curso	Alunos	Dificuldade software %	Dificuldade desenho %	Equipamento %	Tempo %	Metodologia %	Material didático %	Monitor %
Civil	25	15 60%	21 84%	0 0%	7 28%	4 16%	0 0%	1 4%
Total	73	33 45%	41 56%	3 4%	27 23%	17 23%	8 11%	2 3%

## ANÁLISES DE REGRESSÃO

Uma das hipóteses levantadas é que os estudantes de Arquitetura e de LEG teriam maior facilidade nas disciplinas de Geometria e Representação Gráfica, considerando o número de horas-aula cursadas anteriormente à disciplina em tela. Diante dos dados levantados, foi possível afirmar que existe uma significância da relação “curso x dificuldade em representação gráfica”, pois 42% (R múltiplo) dos dados mostraram-se correlacionados e, nesse universo, 17,3% (R ajustado) apresentaram predição à variável resposta.

Os alunos de Engenharia Civil, em sua maioria (84%), apresentam maior dificuldade na disciplina se comparados aos alunos dos cursos de humanas: LEG (58%), e Arquitetura (39%). No entanto, os alunos de Engenharia Elétrica não apresentaram a mesma dificuldade (30%). É interessante ainda observar a alta taxa de dificuldade dos graduandos de LEG, uma vez que esse curso oferece maior número de horas-aula em Representação Gráfica. Diante deste fato, prosseguimos para a seguinte análise: A dificuldade na disciplina Desenho Técnico Arquitetônico tem relação com o número de horas-aula cursadas anteriormente?

Para confirmar tal evidência considerou-se como variável dependente (Y) a dificuldade em desenho, e independente (X) o número de horas. Como resultado, não podemos afirmar que os alunos com maior base em disciplinas de Geometria Gráfica irão ter menor dificuldade na disciplina de Desenho Técnico, pois o teste |F de significância| atingiu o patamar de 74% e o |R ajustado| um valor negativo, demonstrando que o acaso explica tal situação, sendo assim uma regressão negativa.

Da mesma forma, não podemos afirmar que os alunos com experiência em software gráfico irão ter facilidade no manuseio do mesmo. Tal afirmação é comprovada através da análise estatística que apresenta um |F de significância| de 27% e |R ajustado| com valor próximo de zero, indicando que o aluno ter ou não experiência prévia com software gráfico é indiferente à sua dificuldade com a disciplina.

Como consequência, agrupamos os alunos que possuem experiência em software tipo CAD e/ou modelagem com o objetivo de verificar se apresentam dificuldade na disciplina em relação ao software escolhido. Dos 42 alunos que possuíam experiência anterior, 17 apresentaram dificuldade no software, ou seja, um universo de 40%.

Com relação ao tipo de abordagem preferida, a significância entre curso (X) e preferência (Y) também não é válida, pois seu |F de significância| atinge quase 30%, sendo esta determinada pelo acaso.

Ao tratar os dados de forma percentil, temos os seguintes dados: no universo de 13 alunos de Engenharia Elétrica, 11 (85%) preferem a abordagem totalmente digital. Tal número talvez seja justificado pela dificuldade dos alunos em desenho e pelas exigências futuras do mercado de trabalho. Já os alunos da arquitetura preferem, em sua maioria, a abordagem híbrida (78%), o que pode ser reflexo das disciplinas de base que são 100% analógicas.

Dos alunos da LEG, 50% preferem híbrida e outros 50% preferem analógico, divididos entre instrumento e à mão livre. Importante ressaltar que 58% apresentaram queixa em relação ao manuseio do

software e talvez este seja o motivo da divisão entre as mídias analógica e o processo híbrido. O curso de Engenharia Civil prefere (76%) trabalhar os dois meios. Em relação às dificuldades, a maioria apresentou em representação gráfica (84%) e software (57%).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os dados mostram que não há uma relação direta entre maior quantidade de carga horária e menor dificuldade nas disciplinas subsequentes. Tal dado é uma importante contribuição desta pesquisa, tendo em vista que muitos trabalhos da área como os de Tamashiro (2010), e Valente (2003) argumentam tal relação. Deste modo proporciona pontos de partida para novas investigações.

Quanto à abordagem, observa-se que, a depender do curso, fazem-se necessárias adaptações para atender as especificidades profissionais. Neste sentido, estes dados corroboram a investigação de Fulgêncio (2019), que verificou o mesmo cenário.

Em relação à abordagem didática, os dados demonstram que é necessário considerar o contexto do curso. Além disso, cada estudante possui seu processo de aprendizagem e apresenta conhecimentos prévios oriundos de situações ambientais diversas. Cabe, portanto, a cada professor ter a sensibilidade de reconhecer as necessidades multifacetadas e diversas considerando o contexto do curso, bem como seus sujeitos.

Assim, podemos sintetizar como resultados significativos desta pesquisa as seguintes questões: 1) o nível e o tipo de dificuldade estão relacionados ao curso e, portanto, é preciso considerar as especificidades do contexto para um melhor processo de ensino-aprendizagem; 2) não é possível aferir uma relação de causa-efeito entre carga horária e nível de dificuldade; 3) a dificuldade está relacionada ao conteúdo, e não às ferramentas de computação gráfica.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira Est. Pedag.*, Brasília, V.80, n. 196, p. 383-403, set/dez, 1999.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. COLL, Cesar; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FULGÊNCIO, V. Avaliação do Ensino de Representação Gráfica Arquitetônica para Engenharias: um estudo de caso. In: *Engenharias, ciência e tecnologia 7* [recurso eletrônico] / Organizador Luís Fernando Paulista Cotian. - Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

MONTENEGRO, G. *Desenho de projetos*. São Paulo: Blucher, 2007.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. *Estatística básica* 6. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, São Paulo: Saraiva, c2014.

SILVA, M. *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*. *Revista FAMECOS*, v.15, nº 37, dez/2008.

TAMASHIRO, H. A. Entendimento técnico-constutivo e desenho arquitetônico: uma possibilidade de inovação didática. 210 p. *Tese (Doutorado)* - Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2010.

VALENTE, Vânia; Desenvolvimento de um Ambiente Computacional Interativo e Adaptativo para apoiar o Aprendizado de geometria Descritiva. 132p. Universidade de São Paulo, Departamento de Engenharia de Construção Civil, Escola Politécnica. 132p, il. *Tese (Doutorado)*, 2003.

# 4

*Avaliação da  
aprendizagem  
na educação  
superior*

# Acompanhamento da aprendizagem: da avaliação reprodutora à avaliação construtiva

*Fatima Maria Leite Cruz*

## INTRODUÇÃO

Discutiremos neste artigo, aspectos centrais dos processos formativos de acompanhamento da aprendizagem e as distintas concepções que subsidiam as práticas avaliativas na educação superior. De uma parte, problematizamos as mudanças que ocorreram nas concepções de aprendizagem contextualizadas ao plano macrosocial da realidade, com episódios de profundas modificações no mundo do trabalho e que repercutiram na educação formal. De outra, situamos as transformações conceituais no campo avaliativo em face à democratização das relações interpessoais, bem como as decorrentes das contribuições da psicologia na educação, as transformações na pedagogia e as teorias curriculares e suas implicações nos processos educacionais.

Apresentamos o entendimento de que a prática de avaliar é auxiliar da prática de aprender e, da mesma maneira, firmamos o compromisso de que a prática de ensinar consiste em ajudar estudantes a construírem saberes e competências.

Um resgate histórico do referencial de aprendizagem que circula na educação escolar formal nos esclarece que, por muito tempo, a

memória foi o único processo cognitivo priorizado como recurso para o ensino. Tal visão reduzia a cognição a um dos seus vários processos e o ensino ao sentido de reprodução, repetição, cópia. Resultados quantitativos nas performances escolares dos estudantes emitiam o sentido classificatório da educação escolar.

Essa visão avaliativa defendia que a aprendizagem escolar dependia de um quantum de inteligência, cuja natureza seria inata. Esta concepção inatista ancorada nos pressupostos da Biologia e da Genética focava, em exclusividade, a suposta dotação natural para aprender. Só muito mais tarde, outras concepções de base sócio-histórico-cultural desafiaram essa perspectiva, como veremos a seguir.

### **BASES CLÁSSICAS DA APRENDIZAGEM E AS SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS**

O ideário cartesiano do mundo moderno criou teorizações e argumentos racionais que explicariam as problemáticas relativas ao homem e à natureza, e engessaram o pensamento para quaisquer mudanças que se avizinhassem. Esse ideário elitista privilegiou alguns grupos em detrimento de outros e promoveu a exclusão social do acesso ao saber à maioria da população, considerada desprovida da suposta dotação genética para aprender.

Assim, essas concepções deterministas de compreensão do desenvolvimento e da inteligência humana formataram o argumento de que alguns estudantes aprendem porque nasceram bem-dotados, enquanto outros, não dotados, não aprendem. O eixo de ensinar e de avaliar se fundamenta nesta visão em objetivos técnicos de verificação das aprendizagens, por meio de provas, o que gerou a cultura de mensuração e de classificação por desempenho. O erro era evitado pelo estudante e não explorado como possibilidade de aprendizagem. Ou seja, a avaliação exercia a função de controle social e quantificação de resultados, uma visão separatista da escolarização (CRUZ, 2006), pois as respostas dos

estudantes funcionariam como algoritmos com funções estanques, confusas ou insolúveis. O “bom aluno” seria aquele que resolvia as questões ‘transmitidas’ no ensino e, portanto, seria um reproduzidor do ensino.

O professor, por seu turno, desconsidera nesta perspectiva o contexto da aprendizagem, não realiza autoavaliação do ensino, não se questiona em relação aos demais estudantes com níveis insuficientes de aprendizagens, nem se debruça em questionamentos acerca da qualidade na relação professor-aluno.

Os avanços conceituais dessa lógica se iniciam com a mudança de perspectiva: a saída da visão da natureza como explicação dos fenômenos para se aproximar da compreensão de que o foco sociocultural da interatividade integra as bases das aprendizagens humanas.

### **SOCIOINTERACIONISMO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

Paulatinamente, a história, a cultura e as relações interativas presentes nos processos de aprendizagem foram se tornando referentes de uma outra concepção de ensinar e de aprender que, simultaneamente, articula o sujeito, o outro e o ambiente social. Essa interdependência impregnou os construtos teóricos da abordagem sociointeracionista da aprendizagem e a discussão sobre ensinar e aprender passou a ser entendida como de natureza complexa, processual e interdisciplinar.

As mudanças nas concepções da aprendizagem humana ocorreram contextualizadas ao plano macrossocial com o surgimento de profundas modificações no mundo do trabalho, bem como, no movimento de democratização das relações interpessoais. No plano microssocial, várias foram as contribuições para esse giro conceitual: a psicologia na educação trouxe o reposicionamento das teorias da aprendizagem e a compreensão de inacabamento contínuo no desenvolvimento humano; a pedagogia contribuiu com a ampliação das teorias do currículo; e nas ciências em geral, houve a passagem da disciplinarização para a interdisciplinaridade com o campo conceitual das áreas articulado ao

sentido político emancipatório do que se tem como pretensão com a educação escolar e a formação humana.

A dimensão cognitiva foi revisitada para além da memória com a incorporação, na educação escolar, dos vários processos cognitivos em ação que se interpõem às aprendizagens - as linguagens, o raciocínio lógico-matemático, a resolução de problemas, a criatividade. Esse sentido de pluralidade na mobilização de vários processos cognitivos a serem explorados no ensino nos guia na compreensão das concepções de aprendizagem em seu sentido ampliado. É a saída da lógica da repetição e reprodução de repertórios pré-formatados para uma outra lógica de construção subjetiva e histórico-social; é o movimento de quem aprende em interação com os objetos, com os conteúdos a serem aprendidos e com as pessoas e grupos com quem o sujeito social interage.

A este respeito, estreitam-se as relações entre aprendizagem, avaliação e currículo. A aprendizagem assume, então, um sentido ativo, interativo, reflexivo e a avaliação, por sua vez, referencia-se na autorregulação que envolve a produção e autoria de pares, projetos de aprendizagem colaborativos e significativos considerando o contexto local, o cotidiano, a inclusão, as culturas, os pertencimentos sociais. A concepção sociointeracionista de aprendizagem é, portanto, mais ampliada e a avaliação, por conseguinte, baseia-se em um movimento espiral ininterrupto que redireciona as múltiplas dimensões da integridade humana na perspectiva de articulação: epistemológica, cultural, política e socioafetiva.

Esta perspectiva não linear, compreende que as aprendizagens emergem em uma diversificação de contextos e ocorrem na interatividade, na ação reflexiva, e na participação ativa e mediada dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. Tais processos podem ser permeados pelas tecnologias, e pela concepção do multiculturalismo nas tomadas de decisão.

O processo de mediação entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser aprendido supõe, portanto, interação e compartilhamento

ativo, em via de mão dupla, porque envolve o sujeito ativo e a organização da atividade docente nos espaços formativos. Para Perrenoud,

a avaliação mediadora é a que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou sobre a autoconfiança (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Esta reflexão sobre as concepções de aprendizagem e os sujeitos que aprendem contempla múltiplos aspectos, a saber: interesses diferenciados, estilos diversos, contextos de aprendizagens, ritmos de aprendizagem diferentes; pluralidade e diversidade dos sujeitos; estéticas distintas; organização diversificada de trabalhos para um mesmo grupo de estudantes; variedade e multiplicidade de circunstâncias do cotidiano e o resgate de experiências já acumuladas pelos sujeitos, pelos pares, pela coletividade.

Assim, a função docente anteriormente centrada, exclusivamente, no ensino de transmissão, se volta para processos de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005), implicados em processos de construção. Tal mudança transforma o perfil de atuação docente na educação superior, pois, a intervenção não mais é uma proposta de formação homogênea, a partir de um ensino massificado. A exigência é de interação intersubjetiva com uma maior proximidade na relação professor-aluno; metodologias ativas e dialogais; inovações didático-pedagógicas; flexibilização dos percursos formativos; adoção de experiências socio-culturais que facilitem a produção acadêmica e referenciem a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e social.

Então, na visão sociointeracionista, aprender é um processo amplo e complexo que envolve o exercício de relacionar, a prática de

problematizar, o investimento na mobilização de campos conceituais diversos no enfrentamento de situações implicadas na vida. Além da racionalidade essa complexidade remete, ainda, à intuição, à sensibilidade, e às subjetividades dos seus produtores.

O sentido ampliado está exigindo que a avaliação também seja modificada. O que percebemos é que esses procedimentos amplos já adentraram às salas de aula, como se tem em muitas práticas exitosas. Entretanto, a despeito dessas alterações, o que se observa é que a avaliação permanece estática, inquebrantável em seus domínios de seletividade. O que chamamos a atenção é que, por ser social e histórica, a avaliação também sofre mudanças e pode responder às demandas das mais diversas circunstâncias, por conseguinte, é o reconhecimento de que ela não é imutável, pois, sofre tensionamentos nos diversos contextos e é permeada por ambiguidades nas práticas.

Com a ideia de plasticidade, o êxito no desempenho passa a ser ressignificado e legitimado em variados patamares, pois, é um marco que diferencia a construção de saberes dos distintos estudantes, porém, sua base não é mais genética ou individual. É desenvolvido em processos formativos, dialogais e relacionais em interatividade humana, em comunicação interdisciplinar e transversal.

Dessa maneira, o sucesso no desempenho acadêmico é analisado em processo contextualizado e cooperativo, na relação entre teoria e prática que articula professores e estudantes em situações didáticas abertas à flexibilidade, à diversidade, à acessibilidade, à justiça e à sustentabilidade social.

## **A AVALIAÇÃO FORMATIVA-MEDIADORA E O ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS**

Sem que haja a compreensão dessa complexidade que envolve os processos de aprendizagem, com facilidade se chega à polarização. Alguns culpam o estudante pela não aprendizagem, visto como incapaz

ou desinteressado; outros, culpam o professor, criticado por sua formação, considerada deficitária, ou depreciam sua atuação. Neste caso, em nenhuma das posições se analisa na perspectiva dos professores: as condições de trabalho, os contextos e as experiências; o tempo exigido para que o docente possa elaborar a sistematização científica do saber da experiência; a falta de oportunidades para interlocução com os pares profissionais; a falta de tempo para analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino; ou mesmo a ausência de políticas que favoreçam a apropriação dos contextos em que as aprendizagens acontecem e dos saberes relativos ao objeto de conhecimento que ensina para que possa regular a progressão do estudante e viabilizar o registro de observações significativas que expressem os avanços e as mudanças vivenciados pelos estudantes na construção do conhecimento.

Na direção formativa, como situa Hoffman (2009) em seu clássico estudo sobre mudança da avaliação sentenciava para a avaliação de processo, a provocação é a estratégia didática que leva o docente a instalar no estudante, a dúvida, e quando associada ao diálogo, o conflito cognitivo se torna a premissa da avaliação. Estes procedimentos implicam a saída do ensino de transmissão e da aprendizagem por reprodução para o ciclo de troca e reflexão sistemática acerca da prática desenvolvida, do ensino proposto, e das relações sociais vividas no cotidiano educacional.

Cabe neste foco interativo do ensino que o docente possa conhecer e se questionar: Quem são os meus estudantes? O que eles e elas já sabem em relação ao que eu quero e pretendo ensinar? Quais experiências anteriores tiveram a respeito do que pretendo ensinar? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? Como os estudantes aprendem ou estão desenvolvendo suas aprendizagens?

A mediação nos parece, na contextualização da sociedade atual, que é um processo essencial à docência universitária se considerarmos,

sobretudo, a intensa dispersão dos estudantes no mundo tecnológico e veloz; o tempo escasso dos docentes para planejar e avaliar as aulas; o grande quantitativo de estudantes em sala; os obstáculos físicos e pessoais para manter o diálogo e o acompanhamento direto dos estudantes; além da permanente e atual preocupação dos professores com os resultados nos sistemas avaliativos em larga escala e a performance das instituições no ranking educacional.

Na perspectiva formativa e de acompanhamento da aprendizagem podemos iniciar o giro para a lógica formativa quando nos questionamos: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? O que faço com os resultados da avaliação dos meus estudantes? Estes questionamentos dos docentes implicam o desenvolvimento de uma ação que investigue as fragilidades apresentadas na produção discente; analise as incompletudes dos argumentos e procedimentos que se pretendeu desenvolver em uma atividade; reflita sobre a natureza dos erros cometidos pelos estudantes; busque, na análise da performance do estudante, outras formas de ensino para favorecer a aprendizagem pelo mesmo.

### **COMO FAVORECER AS APRENDIZAGENS PELOS ESTUDANTES?**

Algumas referências de como favorecer as aprendizagens pelos estudantes podem ser sintetizadas em estratégias de orientação individualizada, sugestão de novas leituras ou explicações sobre as leituras e teóricos já estudados com linguagens diversas; apontamento de novos processos de investigação sobre um tema em pauta; vivência de experiências práticas que oportunizem a ampliação do saber, entre outras.

O eixo da mediação é, portanto, pedagógico. Requer a construção de novas estratégias de ensinagem; exige o aprofundamento teórico pelo docente, que permita analisar e reformular o ensino; considera que o conteúdo é o mediador que favorece a possibilidade de

aprofundamento, da conscientização, e da leitura do mundo. É também um eixo relacional pelo caráter sócioafetivo da interação mediadora que mobiliza sensibilidade e respeito ao outro e às suas diferenças no processo avaliativo permitindo acolher, provocar, desafiar, sugerir, propor, em um clima de respeito e ajuda mútua.

A prática de acompanhamento das aprendizagens é, portanto, mais ampla do que monitorar os resultados. Assim, avaliamos para ter conhecimento de onde partir nos processos de ensino; buscamos identificar os conhecimentos prévios do aluno; relacionamos os conhecimentos com os critérios adotados pelo docente; verificamos se os objetivos foram atingidos; adequamos o planejamento; ajustamos o processo; oferecemos o suporte pedagógico a partir das produções; analisamos como se dá a construção da aprendizagem; revisamos o ensino e, por fim, ficamos atentos à aprendizagem focando todo o processo e, não apenas o produto final.

No plano relacional a prática avaliativa requer do professor o reconhecimento do estudante como pessoa singular e, para tanto ele é impelido à identificação de semelhanças, diferenças, jeitos de aprender e de conviver; a escolher procedimentos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da socialização, da produção, do protagonismo, da leitura, e da criticidade. Enfim, avaliar significa pensar o ensino que possa considerar as múltiplas dimensões da vida, dos saberes, das respostas dadas, ou seja, privilegiar distintas dimensões da aprendizagem (CRUZ; MONTEIRO; CARVALHO, 2015).

Chamamos a atenção de que as atitudes de participação, disciplina e de relacionamento não merecem notação ou pontuação no processo avaliativo, pois a avaliação formativa é reguladora de aprendizagens significativas, cuja matriz epistemológica da mediação é o acompanhamento e o diálogo. Assim, o foco é simultâneo no professor, no estudante e no saber a ser ensinado, com vistas à autonomia intelectual e moral, com a construção do sentido de autoria e protagonismo nos percursos de desenvolvimento.

## REGULAÇÃO DOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

A regulação dos percursos de aprendizagem pelos estudantes significa o entendimento de que a avaliação sirva de suporte aos dados qualitativos e analíticos de como ocorreu a prática; o favorecimento do registro de observações significativas que expressem os avanços e as mudanças conceituais que regulem a progressão das aprendizagens e, por conseguinte, referenciem o professorado na organização de novas práticas. A avaliação emancipatória, nesta ótica, significa analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino, pois, leva à orientação de atitudes, de saberes e capacidades; promove regulação, comunicação e sugere processos de negociação com transparência de critérios e de metas que facilitem as aprendizagens.

Uma questão suscitada na efetivação desse processo regulativo é: quando devo avaliar? A avaliação emancipatória sugere que o processo avaliativo seja processual permitindo ao docente analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino, pois, essa regulação leva à orientação de atitudes, de saberes e capacidades; promove comunicação e alimenta processos de negociação para facilitar as aprendizagens. Esta concepção facilita o desenvolvimento de processos de análise, de síntese e de reflexão criativa; auxilia processos metacognitivos, autocontrole e autorregulação - negociação de sentidos, transparência de critérios e de metas. Certamente, tal abrangência tem por meta a formação de pessoas abertas às mudanças, solidárias, críticas e democráticas.

Concluimos, então, que o processo regulativo é contínuo e não pontual; é constante; ocorre em diferentes períodos, diferentes momentos e situações. A avaliação que evita o fracasso da aprendizagem requer, portanto, clareza acerca da dimensão pedagógica envolvida no processo de aprender seguindo os princípios já apontados: definição de critérios avaliativos pelo avaliador; diálogo entre avaliador e avaliado e feedback a ambos; abertura à aprendizagem mútua durante o processo; análise dos contextos e recursos de cada turma; critérios de escolha a partir de

conceitos prévios (científicos, subjetivos); transposição didática com atividades abertas transformando o saber formal em saber acadêmico. Seguir estas recomendações evitaria em tese, alguns dos disparadores do fenômeno do fracasso na aprendizagem, a seguir comentado.

### **FRACASSO NA APRENDIZAGEM E RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

De maneira clássica, na educação superior a configuração do fracasso na aprendizagem se reflete na evasão e abandono da formação iniciada diante do grande quantitativo de reprovações dos estudantes nos componentes curriculares. Raras são as vezes em que se consideram nessa problemática os aspectos da situação crônica da desigualdade de oportunidades escolares, não se questiona sobre o ensino e as situações que favoreçam o desempenho dos estudantes. Apesar de tantos avanços conceituais no campo da didática e da avaliação, parece-nos que na prática persiste a crença compartilhada de que ‘sofrer reprovação é normal’, sobretudo, em algumas áreas, cursos e disciplinas.

O horizonte de análise do fenômeno do fracasso e da retenção é demasiado amplo e não pode ser simplificado, categorizado ou apenas matematizado nos índices de performances, pois envolvem relações e “[...] remetem sempre a práticas ou situações e supostamente explicam o ‘vivido’ e a ‘experiência’ ” (CHARLOT, 2000, p. 13). Alguns mitos já foram superados na divulgação de pesquisas científicas, porém, outros continuam presentes nas práticas educativas como explicação para o fenômeno da retenção.

Entre estas explicações tem-se o mito de que algumas áreas são difíceis e não são para todos, como a matemática e as demais ciências das consideradas áreas duras; a expansão recente das matrículas nas universidades baseada na crença de que a universidade é apenas para alguns; na versão elitista que culpabiliza o sistema de cotas como suposto sinônimo de desqualificação dos estudantes; a persistente seletividade que não aceita o acesso à educação superior da população

brasileira mais pobre; e a ideia compartilhada por muitos de que a universidade não é para todos.

Esses referentes são aclamados quando se trata das universidades públicas e a esse respeito, Ball (2004) chama a atenção para o fato de que, apesar da ênfase na “educação para todos”, as instituições educacionais em crescente expansão têm se tornado uma oportunidade de negócios, um lócus de competitividade econômica e um ideário da flexibilidade e da performatividade, próprias dos sistemas econômicos e políticos.

Entendemos o fracasso escolar na perspectiva de uma narrativa sociomidiática construída sobre o desempenho escolar, cujos sentidos compartilhados tentam explicar esse fenômeno e envolvem pesquisas; estudos com dados estatísticos e longitudinais; reformas curriculares; mudanças conceituais e operacionais na organização dos sistemas educacionais; e disputas políticas.

Defendemos que a universidade não é lugar, apenas, de aprendizagens formais. É espaço de interatividade e de práticas socioculturais, pois, vários são os aspectos que precisamos considerar quando afirmamos que as nossas instituições não estão produzindo sucesso.

O erro neste enfoque é visto como uma etapa do processo e oportunidade de expressar as aprendizagens; é um diagnóstico do momento em que o estudante se encontra no processo de construção do conhecimento. Para tanto, além dos usuais recursos didáticos mais generalizados para a turma é requerido do professor o treino no procedimento científico da observação, para que seja capaz de realizar a intervenção, junto ao estudante, na construção do conhecimento, bem como possa desenvolver o compromisso ético de fazer avançar a inclusão social, pela via da educação superior.

## **A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL**

A compreensão que ancora a aprendizagem emancipatória considera uma perspectiva de trabalho docente interdisciplinar com o sentido

de provisoriedade, típico de uma sociedade e de sujeitos em permanente processo de mudança. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, assume o viés de produção de sentidos, reflexão sobre valores e significados e construção de metodologias compartilhadas de acompanhamento didático-pedagógico. Ou seja, revela as intencionalidades e o envolvimento com um projeto de transformação social em que a relevância do conhecimento científico, amplamente reconhecida, dialoga com outras formas de conhecimento, tais como o conhecimento ético, estético, do senso comum, entre outros. Neste sentido, a perspectiva emancipatória alinha-se a Santos (2010), quando chama atenção para

a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento (2010, p. 76).

As aprendizagens mais significativas se expressam na construção e reconstrução de esquemas interpretativos diante da problematização de situações que provocam o estudante a buscar respostas que emergem da realidade socioeconômica e político-cultural e, portanto, que são socialmente contextualizadas. Tão relevantes quanto a aprendizagem dos conteúdos são os valores e atitudes necessários à construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais cidadã.

Nesta ótica, os processos de aprendizagem e de avaliação formativa analisam a dimensão cognitiva associada à dimensão relacional - socioafetiva e que se expressa no dia a dia institucional na resolutividade de conflitos no grupo; nos questionamentos durante a execução/discussão; na troca horizontal em dupla e na coesão para escolhas; na insegurança na resolução de situações lançadas; nas afinidades durante a construção; nas estratégias de atenção e concentração; no

trabalho em grupo e no desenvolvimento de trabalhos cooperativos; na checagem após a resolução da situação problematizadora; na avaliação do processo vivido.

A avaliação é compreendida como um processo de retroalimentação da prática pedagógica que de acordo com Souza (2009), inclui as práticas gestora, docente e discente. Para o autor, a práxis pedagógica se configura “como atividade formadora de profissionais, inclusive da educação, bem como do sujeito humano em quaisquer situações ou distinções, independente de profissões” (p. 72). Esta proposição equivale a dizer que os processos avaliativos, ancorados na compreensão de que a prática pedagógica é “argumentada, analisada, sistemática, intencional, voluntária, coletiva e institucional” (p. 68), não são unilaterais, mas essencialmente dialógicos e que os vários sujeitos envolvidos na ação pedagógica, seja no exercício da gestão, da docência ou da discência têm oportunidades de contar com contribuições advindas de diversos olhares sobre sua atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança na compreensão de uma clássica visão de causalidade entre ensino e aprendizagem para um sentido emancipatório nos direciona a visão para processos formativos de avaliação da aprendizagem e para concepções de aprendizagem como uma construção subjetiva histórico-social de quem aprende em interação com os objetos, com os conteúdos a serem aprendidos, e com as pessoas e grupos com quem o sujeito social interage. Deste modo, defendemos o estreitamento das relações entre aprendizagem, avaliação e currículo. A aprendizagem nessa lógica interativa assume um sentido ativo, reflexivo e crítico, e a avaliação se referencia na autorregulação que envolve a produção e autoria de pares, projetos de aprendizagem significativa considerando o local, o cotidiano, a inclusão, as culturas, os pertencimentos sociais.

Assim, entendemos que a prática de acompanhamento das aprendizagens é mais ampla do que o monitoramento de resultados. Avaliamos para ter conhecimento de onde os docentes podem partir para criar estratégias didáticas que facilitem, com os processos de ensino, os processos das aprendizagens pelos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: Univille (2005).

BALL, S.J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89): 1105-1126.

CHARLOT, B. (2000). Da relação com o saber - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed.

CRUZ, F.M.L.; MONTEIRO, C.E. (2010). Os processos de ensino e de aprendizagem e o contexto avaliativo do ENEM. In F.M.L. Cruz (Org.), *Teorias e práticas em avaliação* (pp. 177-199). Universitária da UFPE: Recife.

CRUZ, F.M.L.; MAIA, L.S.L. (2011). Genialidade e loucura nas representações sociais do professor de matemática segundo professores e estudantes. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 6(2), 223-234.

CRUZ, F; MONTEIRO, C; CARVALHO, C. (2015) Interação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. Em: CARVALHO, C; CONBOY, J. *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências*. Lisboa, 1ª Edição. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/feedback-identidade-trajetorias-escolares-dinamicas-e-consequencias>.

HOFMANN, J. (2009) Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação.

SOUZA, J. F. de (2009). Prática pedagógica e formação de professores. Organização José Batista Neto e Maria Eliete Santiago. Recife: Ed.Universitária da UFPE.

PERRENOUD, P. (1999). Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora.

# Avaliação: direito à educação e à aprendizagem

*Elizabeth Varjal*

## INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar nossa reflexão levantando algumas questões para as quais pretendo apresentar possíveis respostas ao longo do nosso debate<sup>1</sup>. Pergunto, inicialmente, por que na prática docente a avaliação das aprendizagens tem como foco a excelência: os “melhores” alunos, os “melhores” trabalhos, as “melhores” provas, as “melhores” notas? Qual o lugar que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm nas instituições educativas? Por que no hospital os pacientes que têm as mais graves doenças têm o melhor lugar: a UTI? Por que, nesse lugar, estão os profissionais de saúde mais experientes, as melhores máquinas, e se dedica o maior tempo de presença profissional?

Arriscaria dizer, inicialmente, que há diferenças entre as práticas profissionais médica e docente. Na primeira, a saúde é concebida e tratada como um direito. Nenhum profissional da área questiona essa concepção. Prova disso ocorre em situações de assalto, por exemplo, quando o assaltante leva um tiro. Imediatamente, ele é socorrido por

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma transcrição ampliada de palestra realizada durante o Fórum Itinerante sobre Profissionalidade Docente promovido pela PROACAD/NUFOPE/UFPE, no ano de 2019.

uma ambulância e, com a maior urgência, é levado para um hospital, no qual um médico opera-o, cuida de sua recuperação e o entrega à justiça. Mas, antes, seus direitos à saúde e à vida são assegurados.

Na prática docente, diferentemente, a concepção da educação como um direito, enunciada pelo discurso republicano, não é hegemônica. Ela disputa hegemonia com o discurso neoliberal que enuncia a educação como um serviço que, longe de ser um direito de todos, é um privilégio de poucos. Exatamente dos que serão selecionados para ocupar as posições sociais de prestígio: “os melhores”.

A compreensão do antagonismo entre essas duas concepções requer o entendimento de que o processo pedagógico não é neutro e tem múltiplas mediações: discursos que enunciam projetos sociais; concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação; concepções de justiça; de direito, entre outras.

Cada professor avaliador, individualmente, precisa compreender essas mediações, saber diferenciar seus sentidos antagônicos e escolher suas filiações. Sua práxis vai exigir, como recomenda Laclau e Mouffe (2011), que ele se eleve da posição de sujeito individual à de sujeito político para responder à questão que se lhe impõe: que tipo de sujeito humano quero formar: um cidadão ou um consumidor? Como devo articular o que ensino à formação da subjetividade dos estudantes?

O olhar dos professores sobre a teleologia educativa faz toda a diferença para a prática docente avaliativa. Conhecer, debater, analisar, confrontar ou acolher os discursos aos quais ela se filia é condição para o seu exercício numa perspectiva emancipatória. Esses discursos devem ser objeto de reflexão dos professores da educação superior.

Este artigo tem a pretensão de ser um convite para essa caminhada.

## **O DISCURSO DO PROJETO SOCIAL REPUBLICANO**

O discurso do projeto social republicano enuncia o republicanismo como uma ideologia de inspiração socialista na direção da democracia.

Um sistema político de governo que defende o interesse geral e o bem comum, fundado no formato de Estado de bem-estar social que tem a comunidade ou o espaço público como modelo de subjetivação. Defende a existência de uma esfera pública deliberativa e busca a formação do sujeito político cidadão. Enuncia também uma economia planejada e regulada pelo Estado, de maneira a assegurar a satisfação das necessidades das pessoas.

### O DISCURSO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

No discurso do projeto social republicano a educação é enunciada como direito, como bem comum, na qual todos os estudantes são sujeitos desse direito. Tendo a comunidade e o espaço público como modelo de subjetivação, a educação republicana é orientada pelos princípios da igualdade, da coletividade, da solidariedade, da alteridade, da cooperação, da troca, do respeito, da partilha, entre outros. Seu processo educativo objetiva a formação do estudante como cidadão. Um sujeito que vive em comunidade de iguais tem sentimento de pertença a essa comunidade e se reconhece como uma pessoa igual a todas as demais, como uma pessoa comum.

Na educação superior essa formação implica desenvolver a subjetividade do estudante nos papéis sociais de pessoa, cidadão e profissional, centrada na racionalidade do comunitarismo/coletivismo e orientada pelo princípio político comum proposto por Dardot e Laval (2017).<sup>2</sup>

---

2 Os autores apresentam o princípio político do comum como uma alternativa ao capitalismo e ao neoliberalismo. Defendem a radicalização da democracia e o autogoverno da comunidade política para realizar “a própria libertação, seja da dominação explícita do Estado, seja da dominação abstrata do sistema econômico vigente”. Propõem alguns conceitos como: “agir junto”; “viver junto”; “pôr em comum”; “vantagem comum”; e “igualdade no tomar parte”. Advertem que o comum não é objeto, coisa ou bem que pode ser apropriado pelos indivíduos. Eles consideram que esse princípio se afasta radicalmente do sentido de propriedade, seja privada, coletiva ou estatal. “O comum é o inapropriável [...]. Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável - em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade”.

Uma pessoa que se desenvolve e se aperfeiçoa continuamente; que tem princípios e valores que a orientam a cuidar de si e dos outros; respeita as diferenças de qualquer tipo com acolhimento e sem preconceitos; se indigna diante de injustiças sociais, culturais, econômicas ou educacionais que causam privações, exclusões ou sofrimentos desnecessários.

Um cidadão de direitos e deveres que preza sua comunidade tem responsabilidade social com a esfera pública, com a proteção dos direitos humanos, com o respeito à democracia, e com a preservação da natureza.

Um profissional comprometido com a construção de um horizonte civilizatório justo para a humanidade; com o desenvolvimento da sua profissionalidade e da sua profissão; com o avanço da ciência e da técnica; e, sobretudo, preocupado em construir uma obra que represente um legado para as futuras gerações (ARENDRT, 1992).

O projeto político-pedagógico republicano privilegia as Pedagogias Construtivas (LUCKESI, 2011) nas quais há convergências que merecem destaque. A docência inclui o estudante como protagonista do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e como sujeito social e cognitivo ativo (LUCKESI, 2011). As metodologias desenvolvidas possibilitam a construção de aprendizagens significativas colaborativas (CRUZ et al, 2015); existe compromisso político no sentido de que os direitos de aprendizagens dos estudantes sejam assegurados pela prática docente avaliativa (VARJAL, 2016). Afinal, é através da avaliação que é possível confirmar se o estudante aprendeu ou não, certificar se ele foi aprovado ou reprovado e conceder seu certificado de conclusão de curso ou seu diploma profissional.

## O DISCURSO DA AVALIAÇÃO COMPARTILHADA

No campo discursivo da educação como direito, o processo avaliativo é filiado ao discurso da avaliação compartilhada com a identidade de uma instituição de utilidade pública regulada pelo Direito que

partilha seus sentidos entre os campos da Educação, do Direito e da Justiça.

Enunciada à luz do campo discursivo da educação republicana, trata-se de uma prática educativa comprometida com a melhoria da qualidade do objeto a ser avaliado. Quando esse objeto se refere às aprendizagens dos estudantes, ela assume a identidade de um processo formativo de acompanhamento e regulação do percurso de construção dessas aprendizagens pelos estudantes, com a finalidade de interpretar os sentidos que eles atribuem ao que aprendem.

Enunciada à luz do campo discursivo jurídico do Direito, a avaliação é um direito porque se inscreve em uma relação jurídica na qual se encontram presentes os sujeitos do direito e do dever. O nosso ordenamento jurídico educacional, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino e outras normas complementares, dispõe sobre o dever do Estado para avaliar as instituições educativas, incluindo as de educação superior, entre as quais, as universidades. Dispõe, também, sobre o dever das instituições educativas e o de seus professores de avaliarem as aprendizagens dos estudantes. Vemos, portanto, que o Estado e seus representantes - instituições educativas e professores - representam o sujeito do dever. O estudante é o sujeito do direito. Dessa relação surgem o dever de avaliar e o direito de ser avaliado.

Concebida como um direito, a avaliação não pode ser realizada arbitrariamente como prática educativa volitiva orientada pelo bom senso. Ela tem estatuto jurídico porque está instituída por lei. Trata-se, portanto, de uma instituição que tem uma utilidade pública: a responsabilidade de produzir informações necessárias a processos de decisão social. Aprovar e reprovar estudantes, conceder certificados e diplomas, selecionar e classificar candidatos, regular cursos e instituições, assegurar ou recusar matrículas são processos de decisão social. A legitimidade desses processos, em uma perspectiva democrática, requer que eles sejam gerados através de ação educativa deliberativa, coletiva

e dialógica entre avaliadores, avaliados e destinatários dos resultados da avaliação, na qual o poder decisório seja compartilhado.

Essa responsabilidade para com processos de decisão social lhe impõe a necessidade de ser uma instituição regulada pelo Direito. Por essa razão, os modos de conceber e praticar a avaliação das aprendizagens nas escolas, faculdades e universidades são sempre regulados por instruções normativas.

No entanto, o fato de a avaliação ser regulada pelo Direito não lhe confere o estatuto de uma instituição moralmente justa. Até porque, como adverte Bobbio (1993), nem todo direito é justo. Daí a necessidade de um diálogo entre o Direito e a Justiça, considerando-a enquanto a máxima moral para cujos ideais o Direito tende a se inclinar.

Enunciada à luz do campo discursivo jurídico da Justiça, a avaliação é orientada por indicadores de justiça social e escolar a exemplo do tratamento igualitário, da comprovação de mérito, do tratamento equitativo, do reconhecimento de pertença a uma comunidade semântica, do acolhimento e respeito às identidades, do reconhecimento da identidade cultural, da inclusão identitária, da acessibilidade, da liberdade de associação e participação nas decisões (VARJAL, 2019).

O estudante, portanto, na sua identidade de sujeito do direito à educação e à aprendizagem, tem o direito a uma avaliação orientada por esses indicadores de justiça para que a avaliação compartilhada possa agir como instituição de proteção dos direitos avaliativos que são os que têm relação com os processos de avaliação (VARJAL, 2016).

## **OS DIREITOS DE APRENDIZAGENS E O DIREITO À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Os direitos de aprendizagens são prerrogativas para o direito de aprender que é o de maior força moral no ordenamento jurídico do Direito Educacional. Para que um estudante aprenda, ele tem que ter igualdade de acesso aos conteúdos de aprendizagens conceituais, procedimentais

e atitudinais (ZABALLA, 2008). Esses conteúdos se apoiam mutuamente para orientar a sua instrução e a sua formação pessoal e profissional. São mediações fundamentais para cada estudante aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver (DELORS, 1998, *apud* GADOTTI, 2019).

No processo de construção das aprendizagens significativas deve ser assegurado o direito ao erro. Como afirma Gadotti (2019, p.59), “errar faz parte do processo de construção do conhecimento. Errar faz parte do processo de acertar. Devemos valorizar tanto o acerto quanto o erro”. Nas Pedagogias Construtivas, “o erro é fonte de virtude e não de castigo” (LUCKESI, 2011). O erro deve ser também objeto do cuidado dos professores quando provocam o conflito cognitivo do estudante diante do erro construtivo e criam situações didáticas favoráveis à sua superação.

No que se refere à concepção do erro, o olhar pedagógico se distancia do olhar jurídico. Se para este olhar ele deve ser combatido e punido através de multas ou sanções, para aquele, deve ser acolhido e tratado como possibilidade de instigar a dúvida, sem a qual não se constrói uma consciência filosófica. Afinal, o ato avaliativo é, por princípio, um ato educativo, e não um ato jurídico. Por essa razão, é um ato reflexivo e amoroso. Não se educa impondo medo. Para educar é preciso convencer.

No Brasil, em muitas experiências educativas, temos comprovado a violação dos direitos do estudante de aprender e de ser avaliado. Muitos estudantes passam no mínimo doze anos na educação básica, são submetidos a um exame certificativo ao final do ensino médio, e ingressam na educação superior sem saber ler e escrever corretamente. Com certeza, eles foram vítimas de um processo de avaliação negligente. Seus erros não foram objeto do cuidado dos professores, nem das escolas, tampouco o são das universidades.

Aprender a ler e a escrever representa as aprendizagens mais elementares que a educação republicana precisa assegurar aos estudantes como direito. Quando sonegadas, é impossível a construção das

competências republicanas no sentido atribuído por Bryner (2008): competências argumentativa, proposicional e decisória, que são condição indispensável para o exercício da cidadania.

Na educação superior, bem como na educação básica, todos os estudantes tem o direito de ser avaliados. Eles precisam ser tratados como sujeitos desse direito. Suas dificuldades de aprendizagens têm de ser tratadas e superadas através do processo avaliativo. Para assegurar esse direito, foram declarados e positivados juridicamente os direitos avaliativos, tais como: igualdade de oportunidades de acesso à educação superior; reserva de vagas no sistema de cotas sociais e raciais; classificação e reclassificação; avaliação contínua e cumulativa; novas oportunidades de ensino e de testagem; contestação de critérios avaliativos; reconhecimento de estudos realizados e concluídos com êxito; validade e certificação de estudos; aceleração de estudos; e intimidade e sigilo quanto aos resultados da avaliação, entre outros.

Como podemos inferir, não é fácil educar, ensinar e avaliar na perspectiva do projeto pedagógico republicano que tem o comunitarismo/coletivismo como racionalidade. No mundo contemporâneo comandado pelo capitalismo essa racionalidade está em pulsão de morte. Trata-se, segundo Lipovetsky (1996, p. 78), do “crepúsculo do dever”:

Não se reclama mais dos indivíduos devoção, doação de si, sacrifício de qualquer ordem, ou viver para o outro. Não se caracteriza por grandes princípios de ação coletiva, sistemas morais coletivos ou mesmo sacrifícios por uma causa maior.

Com a hegemonia do capitalismo, o discurso republicano foi capturado pelo seu antagonista: o discurso neoliberal.

## **O DISCURSO DO PROJETO SOCIAL NEOLIBERAL**

O discurso do projeto social neoliberal é hegemônico. Enuncia o neoliberalismo como uma ideologia de inspiração capitalista, uma forma de

governo, uma política econômica e uma racionalidade: uma nova razão de mundo (DARDOT; LAVAL, 2016). Pode ser definido “como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens” (p. 17).

Enunciado como uma ideologia, esse discurso tem a empresa como modelo de subjetivação. Tendo suas raízes na filosofia do liberalismo clássico, defende a liberdade do indivíduo descolado da comunidade e da coletividade, com total liberdade de escolha em todos os planos da vida.

Enunciado como forma de governo, defende o Estado mínimo e a intervenção estatal apenas nas áreas distantes dos interesses mercantilistas da iniciativa privada.

Enunciado como política econômica, defende a economia de mercado orientada para atender aos interesses dos indivíduos para além de suas necessidades, sem a intervenção do Estado.

Como uma racionalidade, o neoliberalismo não interfere apenas na ação dos governantes, mas também na conduta dos governados. Impõe “um novo sistema de normas que regula as atividades de trabalho, os comportamentos e as próprias mentes” (p. 13). Estabelece uma concorrência generalizada regulando a relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, segundo a lógica da superação e do desempenho infinito. Fabrica um novo sujeito - o sujeito empreendedor - que toma a empresa como modelo e a realização pessoal como projeto (DARDOT E LAVAL, 2016; LAVAL, 2019) ou sujeito de desempenho (HAN, 2019).

Esse autor, explicando a formação da subjetividade do sujeito de desempenho, parte do argumento de que a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar de Foucault, centrada no princípio do dever, na qual habitavam os “sujeitos da obediência”. Em seu lugar surgiu a sociedade de desempenho, na qual o sujeito de desempenho não se submete a um domínio exterior que o obrigue ao trabalho e o explore. Ele tem liberdade de escolha e se submete apenas a si próprio. É empreendedor de si mesmo.

No entanto, segundo realça o autor, o fato de não existir o domínio externo não elimina a coação porque “o sujeito de desempenho explora a si mesmo. Ele é o explorador e ao mesmo tempo o explorado, o algoz e a vítima, o senhor e o escravo” (p.15).

A exigência de alto rendimento e a sobrecarga de trabalho gera autoexploração. Sua relação com o tempo lhe impõe uma “administração multitarefas (*multitasking*) que lhe subtrai o descanso e a possibilidade de desenvolver e cultivar uma atenção profunda e contemplativa”. Essa forma de atenção é substituída por uma bem distinta, a “hiperatenção” (*hyperattention*), que, sendo profundamente dispersa, “se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos” (p. 33). O sujeito de desempenho se torna assim presa fácil de um cansaço infinito. Ele é a imagem da sociedade do cansaço<sup>3</sup>.

## O DISCURSO DA EDUCAÇÃO COMO SERVIÇO

O projeto social neoliberal enuncia a educação como um serviço ofertado pelo mercado, a instrução e a formação dos estudantes como mercadorias, e os estudantes como consumidores e clientes. Tendo a empresa como modelo de subjetivação, esse projeto objetiva a formação do sujeito empreendedor ou o sujeito de desempenho. O estudante é formado para ser empreendedor de si mesmo, como se fosse uma miniempresa. A concorrência, que é um princípio do mundo empresarial, é ensinada como norma de conduta.

---

3 O autor argumenta que o Ocidente está se tornando a sociedade do cansaço que é caracterizada pela emergência de determinadas formas de “violência neuronal” na medida em que a busca por desempenho e satisfação permanentes, ao articularem os discursos psicológico e econômico, tendem a desencadear efeitos patológicos. Segundo Han, há uma paisagem patológica no início do século XXI determinada por doenças neuronais como a Depressão, o Transtorno de Déficit de Atenção com Síndrome de Hiperatividade (ТДАН), o Transtorno de Personalidade Limitrofe (ТЛЛ) ou a Síndrome de Burnout (SB).

As pedagogias utilizadas geralmente são diretivas e de bases comportamentalistas. Os direitos de aprendizagens estão vinculados às competências úteis para o mundo do trabalho. Eficiência, produtividade, competitividade, concorrência, empreendedorismo são valores da empresa tomados como modelo de subjetivação (LAVAL, 2019).

A ânsia por rendimento e produtividade leva o estudante a se auto-centrar e focar apenas no seu projeto de vida pessoal completamente desvinculado de projetos sociais ou coletivos. A prática avaliativa estimula essa ansiedade na medida em que tem a excelência como princípio e como critério de avaliação.

### O DISCURSO DA AVALIAÇÃO MERITOCRÁTICA

O discurso da avaliação meritocrática se filia ao discurso da educação como serviço entendida como mediação para o modelo de eficiência social (SHEPARD, 2001 apud SCHWARTZMAN, 2005) que tem as funções de cimento e de filtro sociais (SCHWARTZMAN, 2005). A primeira objetiva ampliar o capital social e preservar a cultura e os valores que devem prevalecer na sociedade para a manutenção da coesão social. A segunda consiste em “filtrar as pessoas para posições de prestígio e elite, conforme sua maior ou menor aderência aos códigos dominantes” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 16).

A avaliação meritocrática participa do cumprimento dessas funções selecionando os melhores estudantes. Eles serão os candidatos para cargos, posições e profissões de maior prestígio social. São reconhecidos como sujeitos do dever, e não do direito de aprender. A educação é vista como privilégio de alguns - dos melhores - e a aprendizagem como uma obrigação. Os estudantes têm a obrigação de aprender comprovando alto desempenho para fazer jus às posições sociais de prestígio na hierarquia social e corresponder às expectativas da sociedade de desempenho. Para a ocupação dessas posições de prestígio social entra em cena o discurso do ideal meritocrático (YOUNG, 1958

citado por DUBET, 2008) para o qual é injusto que essas posições sejam favorecidas pelo nascimento ou pela riqueza do indivíduo. Devem ser definidas pelo mérito, entendido como resultado calculado pela intensidade de esforço e de desempenho.

Orientada pelo sentido de justiça meritocrática, a avaliação admite a existência de desigualdades justas, entre elas a elite acadêmica ou intelectual. Esse sentido de justiça, sendo hegemônico na justiça escolar, e com base no princípio da igualdade meritocrática de oportunidades, admite ser possível se produzir desigualdades justas quando se “considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder” (DUBET, 2008, p. 11).

O discurso da justiça meritocrática, apoiado na ética utilitarista, enuncia a excelência como bem útil à sociedade e justifica a elite intelectual e acadêmica como justa. O argumento é o de que é justo que essa elite se beneficie de uma formação de excelência porque isso implica beneficiar o conjunto da sociedade.

No Brasil, o grau de justeza da justiça meritocrática é muito discutível quando se reconhece a inexistência de um sistema unitário de ensino capaz de cumprir sua exigência de igualdade de oportunidades, de condições e de resultados educacionais para todos os estudantes. Aqui temos um sistema dual. Há uma rede de escolas de melhor qualidade para as elites, e outra de menor qualidade para os setores mais desfavorecidos da sociedade.

Por outro lado, a escola como instituição educativa, não sendo capaz de combater a força do capital social e cultural adquirido fora dela e em um ambiente social favorecido, termina por fazer coincidir a elite acadêmica ou intelectual com a elite social.

A avaliação meritocrática, interpelada por essa narrativa e orientada pela comprovação de mérito como indicador de justiça, finda por legitimar a seletividade social disfarçada em seletividade educacional quando seleciona e classifica os alunos em melhores, piores, fortes,

fracos, aprovados, reprovados, exitosos, fracassados. Dessa forma, tomando o princípio da excelência como critério, a avaliação meritocrática naturaliza o fracasso escolar e se desresponsabiliza pelo processo de construção e pelos resultados das aprendizagens dos estudantes que não fazem parte da elite acadêmica.

Por esse motivo as instituições educativas, orientadas pelo projeto social neoliberal, pelo discurso da educação como serviço e com a colaboração da avaliação meritocrática, são diferentes do hospital. Essa instituição social cuidadosa luta pelo direito à saúde e à vida de todos os seus pacientes até o momento em que eles se despedem da vida. As instituições educativas seletivas, ao contrário, descartam os estudantes com dificuldades de aprendizagens - os “fracassados” - exatamente como o mercado faz com as mercadorias que fogem do controle de qualidade como excelência (VARJAL, 2013). Nelas, esses estudantes estão no lugar dos que estão fora: os excluídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero ter conseguido responder as questões postas inicialmente. Acredito que a nossa reflexão nos permitiu compreender que a nossa cultura avaliativa centrada na avaliação meritocrática precisa mudar para que a avaliação seja uma prática profissional moralmente justa. É necessário cuidar das dificuldades de aprendizagem de cada estudante como sujeito de direito dos direitos à educação e à aprendizagem. As instituições educativas precisam reorganizar seus espaços e seus tempos pedagógicos para instituir o lugar dos estudantes com dificuldades. Naturalizar o fracasso escolar negligenciando as dificuldades de aprendizagens dos estudantes não condiz com uma prática docente avaliativa inclusiva e emancipatória.

Em um cenário educativo democrático não cabe mais o investimento só nos “melhores”:

Essa “caça aos melhores”, que denominamos de “síndrome do melhor”, tem um preço: a exclusão dos piores”, e mais que a exclusão: o sofrimento. (VARJAL, 2016, p. 286).

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *Teoría general del derecho*. Madrid: Debate, 1993.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- CRUZ, Fátima; MONTEIRO, Carlos; CARVALHO, Carolina. Interação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. In: CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph. *Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências*. 1. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI*. Coletânea Estado de Sítio. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa: A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, Moacir. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantall. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tempos democráticos*. Barcelona: Anagrama, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: Souza, A. M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, pp. 15-34.

VARJAL, Elizabeth. Discursos sobre Qualidade e Justiça na Avaliação Educacional Institucional. *Acta Científica. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Chile, 2013, p. 220-235.

VARJAL, Elizabeth. A avaliação na lógica da excelência e os direitos dos alunos no Brasil: contribuições do pensamento de Philippe Perrenoud. In: Hernández Díaz, J.M. (org.). *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, España: Ediciones Fahren House, 2016, p. 278- 289.

VARJAL, Elizabeth. Escolas boas, escolas justas? Um estudo sobre indicadores de justiça em escolas de qualidade. *Anais do XXII Congreso Latino Americano de Sociología - ALAS - hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida*. Lima/Peru, 2019.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Art-med, 2008.

# Ensino superior: caminhando com instrumentos avaliativos processuais

*Lara Colognese Helegda, Marina Vasconcelos Petribu, Petra Oliveira Duarte e Fatima Maria Leite Cruz*

## INTRODUÇÃO

Para além da adequação aos novos contextos de trabalho, a educação é incitada a consolidar-se como direito social que garanta a inclusão de todas e de todos e efetive o compromisso com um ideal civilizatório para a sociedade (VARJAL, 2018). Neste contexto encontra-se o desafio de redesenhar os currículos nas universidades.

Essas transformações desejadas nos currículos incluem, entre outros itens, uma revisão nos fundamentos e nas práticas de avaliação da aprendizagem, tendo em vista que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores se constituem, muitas vezes, como umas das questões que podem influenciar diretamente o desenvolvimento dos discentes (GARCIA, 2009).

Avaliar o processo de aprendizagem de estudantes e definir sua situação acadêmica em relação ao desempenho tem sido fonte de angústias e conflitos para professores em início de carreira, o que pode se prolongar ao longo da sua trajetória se estes entenderem que a

avaliação é classificatória, autoritária e conflitiva. Estas características, que perduram por muito tempo, se inserem em um modelo de avaliação ainda hegemônico, que, sob o discurso de neutralidade, tem sido desenvolvido em uma lógica excludente, de seletividade social e de cristalização de desigualdades (HOFFMANN, 2019; VARJAL, 2018).

Compreendendo que existem outras formas de avaliar e, estas são possíveis e necessárias, o objetivo deste texto é contribuir com uma aproximação inicial sobre o tema, com foco na sua operacionalização no cotidiano dos professores. Para tanto, buscou-se uma breve síntese conceitual sobre o tema e, em seguida, discutiu-se algumas proposições de caminhos possíveis das práticas avaliativas, com o uso de instrumentos processuais de acompanhamento das aprendizagens, para além da seletividade.

## DE QUE AVALIAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Por um lado, leituras realizadas na área de educação, especificamente acerca dos processos avaliativos, mostram que as formas como os estudantes são avaliados podem exercer uma influência modeladora não somente sobre seus desempenhos, mas também sobre a formação de suas atitudes em relação à aprendizagem. Por outro lado, segundo Vasconcellos (2006, p. 455), “experiências pessoais, reflexões geradas pelo processo de autoavaliação e valores e concepções que os docentes possuem - formam um conjunto de reflexões” que interferem diretamente na forma de avaliação adotada pelo docente (COWMAN, 1998; STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005; VASCONCELLOS, 2006).

Tradicionalmente, as práticas de avaliação recaem somente sobre o uso de procedimentos da “avaliação somativa”, também chamada de tradicional, normativa ou classificatória, com a aplicação de instrumentos ao final de determinado período ou unidade de ensino. Essa prática implica a manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que tende a utilizar, em uso exclusivo, provas escritas para

avaliar o grau de aprendizagem dos alunos, recursos usuais que possuem uma lógica de julgamento unilateral, que cumpre uma função específica classificatória no processo avaliativo (GARCIA, 2009; HOFFMANN, 2019).

Quando o assunto é avaliar em uma outra perspectiva conceitual, ou seja, em uma direção não classificatória, tem-se uma tarefa complexa que não se atém à mera realização de provas e atribuição de notas. A ação de avaliar na dimensão ampliada não se fixa nos dados numéricos oriundos dos instrumentos pontuais e, também, considera as possibilidades qualitativas que a compreendem.

O processo avaliativo apresenta funções didático-pedagógicas de diagnóstico e de identificação, recorrendo, para isto, a instrumentos de constatação do rendimento discente, do aprendizado frente a um conteúdo estudado, especificamente (HELEGDA; BERGER; CALDAS, 2018). O processo avaliativo, portanto, é permeado de outras funções e as mais importantes no cotidiano da educação são as funções diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa que discorreremos, a seguir.

Adotando as reflexões de Varjal (2018), pode-se descrever, de forma simplificada, as características dessas funções da avaliação:

- A Função Diagnóstica: identificação do perfil dos alunos e construção de indicadores de acompanhamento, de acordo com indicadores de expectativa de aprendizagem;
- Função Prognóstica: prescrição da possibilidade de aprendizagem dos alunos, que deve ser atualizada acompanhando-se as mudanças do primeiro diagnóstico;
- Função Formativa: avaliação de todo o processo, interagindo com as funções diagnóstica e prognóstica, e completando-se na função somativa. A função formativa possui subfunções que ocorrem simultaneamente no processo de mediação da aprendizagem/avaliação: reguladora, comunicativa, orientadora e negociadora;

- Função Somativa: avaliação dos resultados. Possui subfunções: qualificativa, cumulativa e certificativa. Varjal (2018) chama atenção para outras duas subfunções da função somativa, a seletiva e a classificatória, que são incompatíveis com uma escola inclusiva.

A despeito da divisão, utiliza-se o termo AVALIAÇÃO FORMATIVA como abrangendo as quatro funções da avaliação.

Com a ideia da cultura da avaliação formativa, defende-se a avaliação como um elemento a serviço das aprendizagens, possibilitando compreender a situação do aluno, equacionando o seu desempenho, alimentado por indicações dadas pelo docente como feedback das aprendizagens e que façam o aluno prosseguir e não recrudescer (RANGEL, 2003). Serão delineados, adiante, alguns caminhos possíveis dessa nova trajetória.

### **CAMINHOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA: PROCEDIMENTOS E RECURSOS AVALIATIVOS**

Exemplificamos, a seguir, instrumentos possíveis a serem adotados em um sentido construtivo da avaliação na educação superior: Portfólio, Mapa Conceitual, Estudo de Caso, Seminário, Resenha, Debate, entre outros.

O Portfólio é entendido como ferramenta que contribui no desenvolvimento de autonomia do estudante, porque do ponto de vista do alunado reúne e organiza conteúdos e aprendizagens diversas, segundo seus próprios critérios e criatividade, elencando os materiais produzidos e as informações que considera mais relevantes nas atividades desenvolvidas, permitindo o amadurecimento de suas reflexões. Na perspectiva do professor, oferece a possibilidade de avaliar possíveis mudanças do seu trabalho, quando identifica como está se desenvolvendo o processo de aprendizagem (RANGEL, 2003). Não há, portanto, um formato padrão para o portfólio, pois cabe ao professor

a orientação de um roteiro inicial, definindo uma sequência de perguntas, de conteúdos que o portfólio deve conter, ou da natureza dos produtos, se anotações, comentários ou produtos de aula. Ao estudante cabe organizar uma pasta, virtual ou física, com o acúmulo de materiais desenvolvidos ao longo do período. (FRIEDRICH et. al., 2010; VILARINHO et. al., 2017).

Outro recurso ilustrativo do trabalho na perspectiva da avaliação formativa é a construção de *Mapa Conceitual*, que também é uma estratégia que contribui para a autoavaliação do estudante e um bom acompanhamento do seu desempenho acadêmico pelo professor. Nesse formato, os conteúdos trabalhados por texto, áudio ou vídeo são esquematizados pelo estudante, que deve decompor esse conteúdo em argumentos, conceitos ou ideias e demonstrar graficamente qual a articulação entre eles. Segundo Tavares (2007, p. 72), “ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados”.

O *Estudo de Caso*, por sua vez, configura-se como instrumento eficaz quando há uma estratégia didática em que os conteúdos da disciplina são abordados a partir da reflexão do estudante, individualmente ou em grupo, e se apresenta a proposição de resolução de problemas relacionados a uma situação delineada em contexto real, o caso, e que deve expressar a complexidade e multiplicidade de fatores da realidade. Para a avaliação de estudos de caso torna-se necessário definir previamente um sistema avaliativo que permita ao estudante a identificação do que ele deve desenvolver em suas análises. Perguntas como: Utilizou os conceitos e aportes teóricos abordados em sala na análise do caso? Analisou os aspectos mais relevantes? Demonstrou criatividade e profundidade na proposição de soluções? Estas, entre outras, são questões que podem servir de roteiro para o desenvolvimento da atividade e, ao mesmo tempo, servir como critério avaliativo (GRAHAM, 2007; SPRICIGO, 2014).

Um outro recurso avaliativo no sentido formativo é o *Seminário*, que é uma estratégia formativa de avaliação em que o estudante, sozinho ou em grupo, pesquisa conhecimentos sobre uma temática predefinida, incluindo a leitura de textos previamente determinados ou não, e constrói sua síntese pessoal ou de grupo, apresentando a temática oralmente, de acordo com os critérios estabelecidos na disciplina. Desta forma, o estudante desenvolve e expressa a habilidade de pesquisa, de análise e síntese sobre a temática e, também, de comunicação, posto que socializa a pesquisa realizada. E são estas habilidades que devem ser utilizadas como critério de composição de nota, no momento do registro da avaliação (CARBONESI, 2014). A entrega do material que foi pesquisado e sistematizado é fundamental para a apreciação das aprendizagens construídas, já que a comunicação se apresenta como um dos componentes da atribuição de nota.

A *Resenha* é uma produção escrita construída pelo estudante em que ele descreve sinteticamente e emite opinião sobre um texto escrito ou audiovisual que tenha apreciado. Para tanto, o professor propõe um roteiro de construção de uma resenha crítica, incluindo a expectativa de opinião, crítica ou julgamento pelo estudante, estabelecendo os parâmetros de constituição de nota, a partir dos itens que foram definidos como proposição para a análise crítica (RODRIGUES, 2013). É importante definir esses parâmetros segundo o nível dos estudantes em seus períodos de formação, ou seja, diferentes exigências de acordo com estudantes em formação inicial ou em formação nos anos finais.

O uso do *Debate* e da prática argumentativa em sala de aula é um outro recurso na perspectiva formativa que rompe com a exclusividade do professor como condutor da interação entre este e os estudantes, pois insere o aluno no protagonismo dessa condução. No debate em sala o professor define a questão a ser debatida, propõe textos que fundamentem distintas formas de argumentação, sugere perguntas, apresenta os critérios avaliativos e define as regras básicas do debate.

A partir daí, os grupos formados o conduzem, ficando o professor em posição de observador. A construção de argumentos em grupo e o debate entre argumentos que se confrontam possibilitam uma aprendizagem significativa (CHARRET; CONCEIÇÃO, 2009).

As ferramentas citadas podem ser utilizadas de forma conjunta, pois, se há clareza de que a avaliação formativa, como processo contínuo, está atrelada à sequência didática definida pelo professor, pretende-se que o professor formule a sua sequência didática já pensando no processo avaliativo correspondente. Desta forma, perceberá que para cada sequência didática será necessário pensar uma estratégia avaliativa (MIQUELANTE et. al., 2017).

### À GUIA DE CONCLUSÃO

Assim, o processo de avaliar é concebido como acompanhamento criterioso e reflexão constante, portanto, indissociável da compreensão acerca dos variados processos de aprendizagem e de autoavaliação docente; é um princípio que demanda formação permanente dos professores, disponibilidade de ferramentas institucionais para uma qualificação e certificação condizentes com as soluções construídas pelos professores; além de espaços de diálogo entre gestão acadêmica, professores e alunos.

Fica evidente, portanto, que não se faz avaliação formativa em um ato solitário do docente, porque apenas se pode avançar nesse sentido formativo modificando profundamente a cultura da organização educacional, o que implica não só alterar a escala de sala de aula, mas também toda a dinâmica e vida acadêmica com vistas às aprendizagens dos estudantes. Tal desafio é complexo, se considerarmos que muitas vezes inexitem políticas de formação continuada dos docentes que permitam essa atualização pretendida em espaços permanentes de diálogo, parcerias e interlocução.

## REFERÊNCIAS

- CARBONESI, MARM. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Comunicação Oral. Em 14 a 16 de abril de 2014. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi\\_GT2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf). Acesso em 18.03.2020.
- CHARRET, HC; CONCEIÇÃO, WMN. A sala de aula, uma arena argumentativa: o debate entre alunos como veículo da construção coletiva de conhecimentos. *VII ENPEC*, Florianópolis, novembro de 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viipec/pdfs/929.pdf>. Acesso em: 18.03.2020.
- COWMAN, S. The Approaches to learning of students nurses in the republic of Ireland and Northern Ireland. *Journal of Advanced Nursing* v.28 (4): 899-910, 1998.
- FRIEDRICH, DBC et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(6): [08 telas] nov-dez 2010.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, 20 (43): 201-13, 2009.
- GRAHAM, A. *Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público*. - Brasília: ENAP, 2010.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136p.
- HELEGDA, LC; BERGER, SB; CALDAS ISL. Evaluation processes in school physical education: theoretical-methodological aspects. *FIEP BULLETIN*, v.8. Special Edition, p.337-340, 2018.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Editora Mediação; 46ª edição, 2019. 160p.

- JOAQUIM, R et. al. Avaliação: da classificatória à formativa - um estudo sobre práticas avaliativas. *Rev. Ciênc. Cidadania* - v.2, n.1, 2016.
- MIQUELANTE, MA et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trab.Ling.Aplic.*, Campinas, n (56.1): 259-299, jan./abr. 2017.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A. NÓVOA, A. (org). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1999. p. 171-190.
- RANGEL, JNM. O portfólio e a avaliação no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28: 145-60, 2003.
- RODRIGUES, FLF. A construção da crítica em resenhas produzidas por alunos. *Ling. (dis)curso*, Tubarão , v.13, n. 2, p. 273-297, Aug. 2013.
- SAUL, AM. *Avaliação emancipatória. Escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SPRICIGO, CB. *Estudo de caso como abordagem de ensino*. 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em 17.03.2020.
- STRUYVEN, K; DOCHY, F; JANSSENS, S. Student's perception about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4): 325-41, 2005.
- TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição* 2007; Vol 12: 72-85 <<http://www.cienciasecognicao.org>>
- VARJAL, E. Avaliação das aprendizagens. Uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa. *Revista FAFIRE*, Recife, v.11, n. 2, p. 11-21, jul/dez.2018.
- VASCONCELLOS, MMM. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.10, n.20, p.443-56, jul/dez 2006

VILARINHO, LRG; LEITE, LS; RIBEIRO, MBR; PIMENTEL, SRG. O Portfólio como Instrumento de Avaliação: uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL. *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 321-336, maio/ago. 2017.

# Dilemas de avaliação no ensino superior: reflexões e contributos teóricos

*Claudemir Inacio dos Santos*

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscaremos compreender a temática da avaliação e, ao mesmo tempo, fazer uma tentativa de resolver uma questão central da filosofia moderna: a separação e a tensão permanente entre sujeito e objeto na compreensão de um fenômeno, independentemente de sua natureza ou característica.

A opção por refletir sobre questões teóricas justifica-se pela possibilidade de compreender um fenômeno por meios distintos dos tradicionalmente utilizados pela ciência. Diferentemente da lógica classificatória da ciência que valoriza aspectos quantitativos para promover generalizações, para que mais pessoas compreendam o mundo a partir da racionalidade baseada em modelos, a teorização se caracteriza por sua natureza reflexiva e interpretativa que valoriza mudanças qualitativas ocorridas no objeto.

É neste sentido que este capítulo busca refletir sobre a *avaliação*, tendo como *start* as experiências do autor ao se deparar com dilemas advindos do cotidiano docente. Para tal, inicia-se a teorização a partir

da proposta clássica de avaliação que tem sido a de classificação e quantificação, criando categorias generalizáveis para entender o desempenho acadêmico

## AVALIAÇÃO

No significado do termo *jogo*, segundo Wittgenstein (1975), há noções de linguagem natural que são esclarecidas muito mais pelo uso do que por uma formulação explícita. O autor chama atenção para o fato de que, talvez, essas fórmulas não sejam capazes de cobrir toda a extensão de significados atribuídos a um termo pela prática. E Wittgenstein lembra ainda que muitos conceitos primitivos não admitem definição explícita, e ilustra essa afirmativa citando a matemática, especialmente a geometria euclidiana formal, em que o sentido das noções primitivas de ponto, reta e plano decorre de relações axiomáticas que se pressupõem em uma determinada estrutura. Para enfrentar tal complexidade, na ideia wittgensteiniana, faz-se necessário estudar a estrutura e as propriedades da rede de relações do uso do termo para alcançar a clareza conceitual. Por isso, muitos termos, dada a sua significação complexa são mais fáceis de caracterizar do que de conceituar.

Em educação verifica-se a existência de termos de significação complexa, tais como aprendizagem, avaliação, compreensão, conhecimento, experiência. Embarços com termos de linguagem natural estão presentes na vida em sociedade, sendo comum ouvir alguém afirmar: “Eu sei o que é, mas não sei explicar”. O mesmo ocorre quando nos deparamos com conceitos e constructos das diferentes áreas do conhecimento.

Termos de significação complexa podem levar a dilemas (grego *dilemma*) (dupla proposição, forma-se por *di-* (dois) e *lemma* premissa, algo tido como verdade)), que é o fato de uma pessoa ter que escolher entre duas alternativas desagradáveis. As seções a seguir apresentam alguns dilemas docentes, notadamente aqueles relativos à avaliação.

## EXISTE UM MODELO IDEAL DE AVALIAÇÃO?

Ao se pensar em avaliação (latim *valere* (estar bem, estar forte, ter valor)), pode-se conceber a existência de um *continuum* entre os pressupostos da ontologia e da natureza humana, em cujos extremos estariam o *modelo tradicional* e o, vamos dizer assim, *modelo “sonhático”*. No primeiro, a avaliação é associada ao resultado quantificado ou quantificável, obtido por um aluno em uma disciplina, tendo como referência o instrumento que mede o grau de alcance do estudante em relação ao objetivo de aprendizagem planejado pelo docente. Neste caso, o instrumento de avaliação pode ser tido como sinônimo de avaliação.

Já o segundo é aqui chamado “sonhático” por envolver objetivos de aprendizagem de difícil mensuração e de difícil operacionalização. Avaliação “democrática”, avaliação “emancipadora”, avaliação “justa”, são alguns das suas denominações. Nesse modelo, a avaliação é uma verdadeira “ginástica”, pois traz em seu bojo um *Cirque du Soleil* na tentativa vã de isolar sujeito e objeto. Ora, se todo o processo de ensino e de aprendizagem, o que inclui a avaliação, é elaborado por pessoas, parece inconcebível a admissão de isolar a subjetividade do avaliador em uma verificação de aprendizagens. Por exemplo, eu tenho dificuldades em imaginar o que é uma “avaliação justa”, porque ainda não encontrei respostas para algumas indagações: o que é justo? Qual é a métrica de justiça? A avaliação é justa para quem? Alguém pode arrogar para si a definição do que é justo? Essas questões mostram o extremo “sonhático” de avaliar e atender de maneira mais adequada as respostas a estes questionamentos.

A respeito da existência de diferentes possibilidades de abordar a avaliação, Perrenoud (2007, p. 9) faz uma observação relevante para esse debate: “As questões que envolvem a avaliação escolar, [...] são demasiado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura”. É nesse prisma que a avaliação é aqui tratada como um *continuum* entre os seus diferentes pressupostos.

A opção por um dos extremos leva ao risco de se fazer um movimento pendular entre os modelos, o que pode, ao fim e ao cabo, não atender às necessidades do aluno, que é a razão de ser da escola (ZABALA, 1998; LIBÂNEO, 2010) e da universidade. Ao se posicionar em um dos extremos, o docente arrisca-se a ser restrito no que se refere ao essencial (modelo tradicional) ou a ser extensivo (modelo “sonhático”) no acessório. Logo, pode-se afirmar que não há modelo ideal para a avaliação e, assim sendo, chega-se a um dos dilemas de avaliação no ensino superior: qual modelo seguir?

### HÁ CONEXÃO ENTRE DIRETRIZES CURRICULARES, PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DO CURSO E AVALIAÇÃO?

A ideia de avaliação leva à noção de verificação (latim *verus* (real, verdadeiro) + *facere* (fazer, produzir)). E quem verifica observa a condição, extensão, intensidade, progressão, de algo ou de alguém. O que é verificável, por seu turno, pode ser medido (latim *mensurare* (medir), de *mensus*, participio passado de *metiri* (medir, distribuir)). Nessa ótica, avaliação é aqui entendida como uma verificação sobre condição, extensão, intensidade, progresso das aprendizagens de um indivíduo em um tempo. A avaliação busca *medir* a real aprendizagem de alguém. Isso quer dizer que o processo avaliativo verifica uma situação para, então, tomar a decisão de modificá-la e, ao mesmo tempo, levantar possibilidades para viabilizar a modificação.

Em função disso, surgem duas questões: a) Medir o quê? e b) O que se quer medir é verificável? Aqui entra em cena outro elemento da equação, que é o objetivo ou o resultado esperado (HAMMOND, 2004). Avaliar, verificar, medir é conhecer a condição, extensão, intensidade, progressão, de algo ou de alguém em relação ao objetivo ou ao resultado esperado.

O objetivo, por sua vez, atrai outros dois termos: *unidade didática* e *conteúdo*. O primeiro diz respeito ao conjunto de conteúdos que

compõem um intervalo de tempo, envolvendo atividades e tarefas que giram em torno de temas, perguntas, tópicos (ZABALA, 1998). As unidades devem estar articuladas para que se estabeleçam relações que justifiquem a opção por determinados conteúdos, e não por outros. O étimo do termo conteúdo (latim *continere* (manter unido, abarcar, conservar) forma-se por *com-* (com) + *tenere* (segurar)) remete à ideia de união que lastreia a unidade didática.

As questões: Medir o quê? e O que se quer medir é verificável? estão imbricadas com o objetivo, o que significa dizer que a avaliação é função do objetivo de aprendizagem. O valor da avaliação, então, não está no instrumento em si, mas no objetivo a que se destina (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Isso pode parecer óbvio, cristalino, mas não o é, pelo menos em minha vivência. E, por isso, esse *modus operandi* levou tempo para se acomodar em minha prática, talvez pela noção de linguagem natural defendida por Wittgenstein (1975).

Outro elemento que também exigiu tempo para se encaixar em meu cotidiano foi a conexão entre objetivo e o que é essencial ao componente curricular. Em minha experiência, essa conexão exigiu tempo para se conformar em meu *modus operandi*, mas foi enriquecedora em pelo menos dois aspectos: a) construir a disciplina em função do seu cerne (a ementa fornece pistas disso); e b) elaborar objetivo em função do que é essencial ao processo formativo-educacional do aluno, pois não é possível avaliar tudo. Ademais, devemos lembrar que essa formação deve ser plástica e mutante para que seja capaz de atender às demandas externas e às mudanças do plano macrosocial.

Sendo a avaliação uma verificação, é natural que o processo avaliativo tenha algum elemento norteador, que, na legislação vigente, são as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Simples? Parece, mas não foi, pelo menos para mim. E não é (ou não foi) para alguns coordenadores de curso que demonstraram surpresa quando eu solicitei o PPC para elaborar o plano de ensino de uma

disciplina. Eis aqui outro dilema do ensino superior: conectar diretrizes curriculares, PPC e avaliação.

### OBJETIVO E AVALIAÇÃO SÃO FACES DA MESMA MOEDA?

A avaliação é aqui tratada a partir de duas bases: processo e meios e instrumento, e ambas estão imbricadas com o objetivo. Para definir o objetivo é necessário identificar a existência de um problema, que é uma situação ou uma questão que requer uma solução (HAMMOND, 2004). Surgem, assim, duas questões: a) *Qual é a situação-problema?* e b) *A situação-problema foi modificada?* Como fazer isso sem avaliar e sem colocar como premissa as aprendizagens dos alunos?

Problema, aliás, é uma espécie em propagação no ensino superior. Por exiguidade de espaço levantar-se-ão apenas alguns que impactam mais diretamente a avaliação, como, por exemplo, a dificuldade em garantir aprendizagens mais complexas diante de um cenário que, por vezes, apresenta formação inicial deficitária da juventude e que provoca: analfabetismo funcional; aluno “facebook” (tem opinião sobre tudo, mas conhecimento sobre nada); “papagaio” (repete *slogans* e frases de efeito sem saber o que significam e a quem servem); rebeldes sem causa; e, por fim, desinteresse por aprendizagens mais rigorosas no âmbito da ciência. Esses problemas têm gradações; às vezes apresentam-se separados, às vezes reunidos em várias combinações, às vezes reunidos em uma só pessoa. Esse, talvez, seja o desafio docente mais exigente, porque é relativo à formação pedagógica também lacunosa sobre as aprendizagens e motivações: como auxiliar o aluno a desenvolver capacidades requeridas para o seu exercício profissional e, ao mesmo tempo, despertar o interesse por aprender continuamente?

Esse aspecto é chave no processo avaliativo, uma vez que o aluno é: “O alvo e o referencial organizador fundamental [da escola]” (ZABALLA, 1998, p. 141). No entendimento de Libâneo (2010), o aluno é a razão de ser da escola: “A escola precisa manter suas características

de ensinar. [...] Ensinar hoje significa ajudar o aluno a desenvolver suas capacidades”.

Há que se considerar que cada aluno traz consigo valores, conflitos, tensões, contradições, experiências, conhecimentos e habilidades que influenciam o seu modo de aprender. E o modo de aprender pode influenciar os resultados acadêmicos. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem deve girar em torno das capacidades educativas do aluno. Com essa compreensão busca-se avaliar para conhecer se esse processo ajudou o aprendiz a ser capaz de combinar valores, conhecimentos, experiências.

Outro desafio é a articulação entre literatura e prática docente, pois a utilização de ideias pode enfrentar dificuldades operacionais. Em outras palavras, como fazer e/ou reproduzir e/ou adaptar essas ideias às características do docente e dos alunos, já que colocar ideias em operação é algo complexo (o modelo de avaliação “sonhático” demonstra isso). Nesse ponto, destaca-se a importância do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da Universidade Federal de Pernambuco (NUFOPE), que possibilita conhecer dificuldades enfrentadas por outros docentes e diferentes arranjos operacionais para fazer frente a dificuldades do processo avaliativo. Um produto da aprendizagem dos eventos da formação continuada promovida pelo NUFOPE foi entender objetivo de aprendizagem e avaliação como faces da mesma moeda; outra aprendizagem foi adotar a avaliação inicial, que pode ajudar o docente a identificar uma *situação-problema* e definir objetivo.

### **OBJETIVOS PARA UMA TURMA OU PARA CADA ALUNO?**

Um procedimento útil para identificar problemas e definir objetivos é a avaliação inicial (ZABALA, 1998), que busca identificar: a) *o que cada aluno sabe*; b) *o que cada aluno sabe fazer*; c) *o que cada aluno necessita aprender*. De posse dessas informações é possível: 1) *identificar problemas*; 2) *formular objetivos*; 3) *elaborar instrumentos para acompanhar*

as aprendizagens; e 4) elaborar alternativas para ajudar o matriculado a desenvolver capacidades.

Para quebrar a associação que geralmente é feita entre avaliação e prova, adotar-se-á neste trabalho a denominação *prospecção inicial*. Para tal, eu esclareço que dedico o primeiro encontro com uma turma a essa prospecção, explicando as razões de sua aplicação e como os resultados podem ajudar no processo de desenvolver capacidades no decorrer das atividades.

Para isso é elaborado um instrumento escrito contendo o que é básico para a disciplina que será ministrada. Por exemplo, pede-se ao aluno que explique a diferença entre o conceito X e o conceito Y. A seguir, pede-se que ele exemplifique o uso desses conceitos. O intuito é detectar se o aluno *sabe* esses dois conceitos e se ele *sabe aplicá-los*. As respostas criam oportunidades para ajudá-lo a aprender tais conceitos; auxiliam o professor a repensar estratégias de ensino que favoreçam as aprendizagens ainda não construídas; e, por conseguinte, ajudá-lo a desenvolver capacidades.

Logo, a prospecção inicial vai ao encontro da ideia advogada por Libâneo (2010), qual seja, ensinar é *ajudar* o aluno a desenvolver capacidades. O termo *ajudar* (latim *adjutare* (ajudar, assistir, socorrer)), deixa patente que a escola tem limites e responsabilidades no processo. E a família e o discente também são responsáveis. Esses três atores são interdependentes, mas cada um tem tarefas específicas que, raramente, são intercambiáveis, o que torna crucial à escola identificar uma situação-problema, definir objetivo e avaliar se a situação-problema foi modificada, e se isso efetivamente contribuiu para o processo formativo-educacional do aluno. Ou seja, a *ajuda* da escola tem limites e é necessário explicitar como se dará.

Há necessidade, então, de elaborar objetivos e de desenvolver um processo avaliativo capaz de captar o mais fielmente possível os processos globais que ocorrem em sala de aula (PERRENOUD, 2007, p.13): “[...] a avaliação não é um fim em si mesmo. É uma engrenagem no

funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares”. E o autor complementa (p.13): “[A avaliação] serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos”. Ora, como gerir fluxos sem que se saiba as necessidades do aluno? Como gerir fluxos sem que se saiba em que direção deverão ser orientados? Eis mais um dilema da avaliação no ensino superior.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

Este capítulo visou refletir sobre avaliação no ensino superior à luz da experiência docente do autor, enfatizando os papéis do trinômio problema-objetivo-avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como indagando sobre o processo de acompanhamento das aprendizagens, de modo que a avaliação privilegie o essencial no processo formativo-educacional do aluno. Pensar em avaliação sem considerar esse trinômio é como pensar em uma edificação sem considerar as suas bases. É como olhar para a parte mais visível sem levar em conta as bases que a sustentam, o que leva o olhar, necessariamente, para as diretrizes curriculares e para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o que sugere uma reflexão subjetiva e, ao mesmo tempo, o trato coletivo das tomadas de decisão.

Refletir sobre a avaliação como processo pode impactar a percepção do docente, já que cabe a ele gerir os fluxos envolvidos. E gerir é decidir sobre como esse processo será desenvolvido e como será avaliado, o que pode levá-lo a dilemas, entre os quais os que foram aqui discutidos. A avaliação é, pois, algo dilemático e, por isso, hercúleo, mas a docência também o é.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAMMOND, J.S. *Decisões inteligentes: somos movidos a decisões- como avaliar alternativas e tomar a melhor decisão*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LIBÂNEO, J.C. O professor e seus saberes, hoje. 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6kk\\_\\_FXVwCo](https://www.youtube.com/watch?v=6kk__FXVwCo) Acesso em: 07/06/2019.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

# 5

*Relações  
étnico-raciais  
na educação  
superior*

# Relações étnico-raciais: uma experiência formativa com docentes e técnicos da UFPE

*Maria da Conceição dos Reis e Elizama Pereira Messias*

## INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei federal nº 10.639/2003, fruto de um longo e intenso processo de luta dos movimentos sociais negros, trouxe com mais força o debate em torno de uma educação antirracista e que promova relações étnico-raciais saudáveis no ambiente escolar tanto na educação básica como no ensino superior.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio da Resolução 68/237, de 23.12.2013, estabelece a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), que tem como objetivo promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais dessa população. Mesmo assim, ainda observamos a persistência de desigualdades que têm raízes históricas em todos os indicadores sociais e colocam desafios que vão desde o acesso à permanência no ensino superior.

Nesta questão, para além de adentrar os muros das universidades, importa à população negra ver-se reconhecida nas práticas curriculares como sujeitos de direitos em processo de construção e de fortalecimento

de suas identidades, o que inclui discutir e pautar ações que reflitam sobre as tensas relações produzidas pelo racismo ao longo dos séculos.

Neste texto nos propomos a discutir alguns conceitos-chave do campo semântico da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e apresentar uma experiência de formação com docentes e técnicos(as) em assuntos educacionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), destacando concepções e vivências didático-pedagógicas através das discussões sobre as relações étnico-raciais na educação superior e, mais especificamente, na UFPE.

A referida formação ocorreu dentro do Curso de Aperfeiçoamento Didático-Pedagógico, coordenado pelo Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE). O módulo foi desenvolvido entre 24/06 e 06/07/2019, através de três momentos: Leitura e sistematização de textos; Encontro presencial, e Fórum de interação em ambiente virtual. Os objetivos foram: compreender as relações étnico-raciais na educação, através do conhecimento e aprofundamento das ideias estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Analisar as abordagens histórica, cultural, educacional, política, econômica e social da produção do racismo; e Reconhecer os processos de afirmação das identidades étnico-raciais e práticas inclusivas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco.

A seguir apresentaremos alguns termos e conceitos presentes no debate das relações étnico-raciais e discutiremos sobre o marco regulatório da Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentando algumas ações propostas para o ensino superior e socializando a experiência aqui relatada.

## **CAMPO SEMÂNTICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

As discussões em torno da educação das relações étnico-raciais se constituem através da troca de conhecimentos entre as diversas

disciplinas acadêmicas em articulação com a *práxis* protagonizada pelos movimentos sociais negros no Brasil e no mundo.

Compreendemos que discutir a ERER no Brasil passa por quatro eixos que norteiam o debate. Esses eixos não podem ou não devem ser considerados isoladamente, a não ser com a finalidade de estudo. É fundamental deixar nítido que em todos esses eixos é imprescindível considerar e compreender a atuação dos movimentos sociais negros com sua multiplicidade e força propulsora para que hoje possamos realizar essas discussões. Os eixos são: 1. O marco regulatório que conforma o campo da educação das relações étnico-raciais; 2. Os conceitos básicos, suas transformações e diferentes apropriações ao longo do tempo; 3. O debate em torno do acesso e permanência em um projeto educacional de qualidade que reconheça pessoas negras e indígenas como sujeitas de direito em igualdade de condições; e 4. A transposição didática sobre conceitos, saberes, fazeres, modos de vida, formas de sociabilização, de produção de conhecimento, de organização social e política de pessoas negras e indígenas através de disciplinas específicas ou de maneira transversal em disciplinas que já existam.

Com base na reflexão e produção de conhecimentos a partir dos eixos citados, reafirmamos que não se deve levar adiante um processo de ensino e aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, sem considerar a origem étnico-racial dos agentes envolvidos, as condições socioeconômicas e suas subjetividades. É preciso desenvolver um trabalho contínuo, consequente e de maneira coletiva

que possibilite à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004).

Gomes (2005) destaca que existe uma multiplicidade de termos e conceitos neste debate e que, a depender de posições teóricas e ideológicas de quem os usa, pode haver conflitos, discordâncias ou mesmo

confusões terminológicas. Podemos citar alguns destes termos e conceitos: identidade, identidade negra, raça, etnia, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial, estigma, branquitude, colorismo, racismo religioso, racismo estrutural, racismo institucional, meritocracia, educação das relações étnico-raciais e ações afirmativas.

As questões que colocamos são as seguintes: em que medida esses termos e conceitos se configuram em mentalidades e ações na sociedade e dentro da cultura organizacional de IES como a UFPE? Como articular o debate sobre relações étnico-raciais no Brasil com o processo formativo de nossos estudantes e no dia a dia da universidade? Como estas questões afetam os estudantes, servidores, docentes e comunidade em geral? E por fim, qual o nosso papel neste debate, independentemente de como nos autodeclarámos quanto a raça/cor?

Em um país como o nosso, onde a miscigenação, em muitos casos à custa do estupro de mulheres negras e indígenas, é um fato inconteste, a cor da pele, apesar de ser um dado visível e determinante, não é o único aspecto para identificação étnico-racial. No entanto, ser afrodescendente e negra/o em países que passaram por processos de colonização é lidar com uma atribuição de não lugar ou de lugar de subalternidade, onde há a negação ou silenciamento de epistemologias e subjetividades através da violência física e simbólica que vem se estendendo ao longo dos séculos.

Atentando para critérios técnicos, denominam-se negros no Brasil a soma dos que se autodeclararam como pretos e pardos, pois,

a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p. 13).

Reconhecer negras e negros como sujeitos de direitos, em todas as esferas da vida social, passa pelo reconhecimento e valorização da sua história, da sua luta e da sua identidade, reconhecendo o lugar de privilégio que é atribuído a alguns pelo simples fato de serem brancos. Espera-se destas pessoas o engajamento nesta luta de maneira séria e consequente, pois não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

### **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A ERER E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

A ação social dos movimentos negros para a implementação da Lei nº 10.639/03 tem questionado a lógica curricular das universidades, colocando em destaque novos sujeitos e saberes comprometidos com o reconhecimento/redistribuição que possibilite a existência simbólica e material de negros e negras e de relações raciais pautadas na equidade e justiça social.

Como materialidade dessa luta temos a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, da Resolução nº 01/2004, do Parecer nº 03/2004 e, em 2009, da elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Destacando o referido Plano, identificamos que o documento tem como finalidade a institucionalização da implementação da ERER, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento do regramento educacional citado acima. Assim, busca sistematizar as orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades, trazendo como eixos fundamentais: fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais de educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento de condições institucionais.

No que diz respeito às instituições de ensino superior, o Plano apresenta as seguintes ações: incluir conteúdos e disciplinas relacionados à ERER nos cursos de graduação; Desenvolver atividades acadêmicas de promoção das relações étnico-raciais; Desenvolver nos estudantes e na formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a ERER, com destaque para a capacitação na produção e análise crítica de livros, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as DCN e Lei nº 11645/08; Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática; Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica; e divulgar, junto às secretarias estaduais e municipais de educação, a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

### REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

As atividades da formação tiveram início com a indicação de leituras para ajudar os/as cursistas a compreenderem as abordagens histórica, cultural, educacional, política, econômica e social das relações étnico-raciais no Brasil e entenderem o conceito e demarcações históricas das políticas de ações afirmativas.

As leituras foram essenciais para as reflexões proporcionadas no encontro presencial, que discutiu sobre as relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas na educação brasileira, através do que preconiza a Lei nº 10.639-03, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como atividade do ambiente virtual, os cursistas assistiram à reportagem “Negros no Brasil: brilho e invisibilidade”, produzida pela TV Brasil através do programa Caminhos da Reportagem<sup>1</sup> e fizeram

---

1 <http://tvbrasil.etc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/negros-no-brasil-brilho-e-invisibilidade>

comentários, no fórum de discussão, respondendo às seguintes questões: como o racismo no Brasil invisibilizou a pessoa negra? Em que aspectos há avanço da inserção da pessoa negra na UFPE?

Sobre como o racismo no Brasil invisibilizou a pessoa negra, a compreensão de 30 cursistas, entre os 31 que interagiram no fórum, foi que essa invisibilidade é decorrente de um processo histórico materializado na relação de superioridade entre a pessoa branca e a pessoa negra que, no Brasil, acontece desde o período de colonização e escravidão, seguido pelo período pós-abolição da escravatura que não encaminhou uma política de inclusão social da população negra.

Esse processo, materializado pelo racismo científico, estrutural e institucional, embasado pelas ideologias do branqueamento e pelo mito da democracia racial, produziu essa condição de invisibilidade e desvalorização da história, da cultura e da vida das pessoas negras, vítimas das grandes desigualdades sociais, econômicas, políticas, habitacionais, educacionais, entre outras.

O grupo de cursistas reconhece a história de luta dos movimentos sociais negros contra o preconceito racial e suas conquistas, mesmo sabendo que as mudanças ainda estão incipientes, e compreende a necessidade de combater o racismo no Brasil. A educação é percebida como o caminho estratégico para contribuir com a mudança, e as políticas de ações afirmativas são necessárias para as reparações e garantia de direitos.

Sobre a questão referente à inserção da pessoa negra na UFPE, as respostas apontam que a instituição vem avançando. Como exemplos, foram citados: a política de cotas para acesso à graduação e pós-graduação; as vagas de concursos reservadas para professores e técnico-administrativos negros(a); a comissão para avaliar as autodeclarações dos candidatos e candidatas; a inclusão de disciplinas sobre as relações étnico-raciais em cursos de graduação; a inclusão do módulo, aqui relatado, no curso de formação didático-pedagógica para os/as servidores; o surgimento de grupos de estudos e pesquisas, institutos,

núcleos e laboratórios que abordam a questão étnico-racial, demonstrando que a comunidade acadêmica vem possibilitando novos olhares para a reparação das diferenças históricas.

Porém, o grupo reconhece que será preciso transformar essas ações isoladas em políticas universitárias para maior disseminação e garantia de resultados em médio e longo prazo. Um dos primeiros passos é deixar nítido que temos algo a dizer e que somos capazes de dizer das mais diferentes formas, sem hierarquização. Podemos e temos legitimidade de falar através do corpo, do cabelo, da estética, da escrita, da fala, da atuação política e social, dentre outras.

Estar num ambiente educacional onde o tema do racismo é discutido e visualizar o protagonismo de estudantes e docentes negros/as é muito importante para o fortalecimento da identidade e autoestima das pessoas negras. Do mesmo modo, as pessoas não negras começam a dialogar com outras perspectivas e a visualizar a diversidade de cores, pensamentos e formas de expressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir sobre a EREER na educação superior vimos algumas discussões necessárias para a implementação da Lei nº 10.369/2003. Hoje, dezessete anos depois da sua aprovação, ainda caminhamos em passos lentos no processo de sua implementação com avanços e retrocessos, de modo que trazer este debate para o conjunto dos servidores da UFPE pode ser visto como um passo importante dentre muitos que ainda necessitam ser dados no processo de construção de uma universidade pública, gratuita, de qualidade e que esteja preocupada com a equidade étnico-racial.

A experiência de formação de docentes e técnicos(as) em assuntos educacionais da UFPE, destacando concepções e vivências didático-pedagógicas, evidenciou que, em síntese, a representatividade do povo

negro nos mais diferentes espaços traz bons resultados para a formação e reconhecimento da diversidade e das diferenças.

Concluimos que precisamos, cada vez mais, avançar no sentido de consolidar e ampliar as políticas de ações afirmativas e compreender que o combate ao racismo e às desigualdades é uma tarefa urgente e de responsabilidade de todas as pessoas, independentemente de cor ou raça.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. SECAD. Brasília, 2005.

SANTOS, Augusto Sales. *Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas*. Brasília: ANPED / 2º Concurso Negro e Educação, 2002.

# Diálogos interseccionais sobre o debate racial e de gênero no ensino superior

*Flávia da Silva Clemente, Henrique da Costa Silva e Tatiane Michele Melo de Lima*

## INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto do aprofundamento das discussões oriundas da nossa participação no curso de atualização didático-pedagógica realizado pelo Núcleo de Formação do Professor (NUFOPE-UFPE), no ano de 2019; de nossas experiências no campo da docência no ensino superior, e da participação nos movimentos sociais.

Neste trabalho destacamos que nossos posicionamentos estão orientados nos seguintes pressupostos:

- A formação social do Brasil estrutura-se no racismo, sexismo e exploração de classe. Isso significa que esses fenômenos sociais estão presentes em todas as instituições públicas e privadas, inclusive as de ensino superior;
- O racismo é a causa do epistemicídio<sup>1</sup> e genocídio negro<sup>2</sup>;

---

1 [...] É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das

- A população LGBTI+ negra é vítima privilegiada de práticas atrozes que resultam no cerceamento de vidas e formas de viver, alijamento de direitos e rebaixamento da humanidade, justificativa que autoriza violências de diversas ordens.

Pelo exposto acima, fica nítido que nos associamos às perspectivas críticas de análise da realidade social, política, histórica, econômica e cultural. Isso por entendermos que essa é uma realidade que nos atravessa literalmente e, por isso mesmo, torna-se um compromisso ético e de vida.

Isto posto, destacamos que nossa insurgência nos filia, metodologicamente e politicamente, à interseccionalidade que abordaremos no decorrer do texto, para em seguida relatarmos nossas experiências acadêmicas e as estratégias pedagógicas para trabalhar junto às/aos discentes essas temáticas, sendo este o nosso objetivo no presente texto.

### **INTERSECCIONALIDADE DE OPRESSÕES: RESISTINDO PARA EXISTIR**

Kimberlé Crenshaw, professora universitária e feminista negra, tornou-se referência no estudo das opressões correlatas ao cunhar a categoria da interseccionalidade. Na busca por apresentar os pontos articuladores das dimensões de raça, gênero e classe, Crenshaw oferta às ciências e aos movimentos sociais a oportunidade analítica de pensar os intercruzamentos entre os marcadores de diferença e desigualdades (BRAH, 2006). Nos artigos: Documento para o Encontro

---

contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2014, p. 2 - epistemicídio).

- 2 Recomendamos a leitura de NASCIMENTO, A. do. Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero (2002), e a Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero, a autora nos oferece a seguinte definição do conceito:

[...] A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Assim, a interseccionalidade é um projeto de conhecimento (COLLINS, 2017) que vai além do campo em que foi cunhado - o feminismo negro - e se espalha nos movimentos sociais e no âmbito acadêmico, nas ciências humanas e sociais.

Considerando o fato de estarmos num país construído a partir de intensas desigualdades de ordens raciais, sociais, sexuais, de gênero e econômicas que se acirram contemporaneamente após o golpe jurídico-parlamentar da presidenta Dilma Rousseff. Um país que nesse cenário vem ampliando discursos e práticas antidemocráticas, conservadoras e neofascistas. É catastrófico. Os povos, grupos e segmentos oprimidos são implacavelmente e desproporcionalmente atingidos e exterminados dessa nação que nunca tolerou, fora das cozinhas e das BRs,<sup>3</sup> a existência daquilo que ameaçasse a hegemonia branca, patriarcal, burguesa e heterossexista<sup>4</sup>. Perante essa realidade, resistir é

---

3 Em menção ao lugar da doméstica (cozinhas) e/ou prostituta (BRs - rodovias) imposto para parte significativa de pessoas travestis/transsexuais e mulheres negras.

4 María Lugones (2014) argumenta que o processo de colonização se sustentou a partir do aniquilamento e/ou desumanização daqueles sujeitos considerados impuros para o

a única alternativa para continuarmos existindo nessa sociedade que deseja, constrói e sofisticada cotidianamente mecanismos para nosso extermínio. Compreendendo o lugar privilegiado que as ciências possuem diante das diversas possibilidades de ser, construir e estar no mundo, ocupamos estrategicamente esse território - ainda que todos os dias nos queiram negá-lo, mesmo sabendo de nossas potências e limites. Desta feita, discorreremos a seguir sobre nossas experiências acadêmicas com o racismo e o sexismo.

### **EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS: ENFRENTANDO O RACISMO E O SEXISMO NOSSO DE CADA DIA**

Na vigência do curso de atualização didático-pedagógica dialogamos sobre conteúdos relacionados ao racismo e ao debate de gêneros. Nessas oportunidades a importância de ampliar as discussões apresenta-se como algo fundamental e urgente. A academia permanece silenciando os conhecimentos contra-hegemônicos, mantendo-se eurocentrada, sabotando os saberes subalternizados (SPIVAK, 1985) e desnecessariamente descolada das realidades e dinâmicas do sul global. É preciso descolonizar as ciências, ativar nos campos acadêmicos a interrupção da colonialidade do saber, nos termos de Quijano (2000), possibilitando que vozes silenciadas possam ecoar outras experiências e projetos de mundo. Assim, avaliamos importante compartilhar parte de nossas trajetórias docentes no ensino superior em universidades públicas.

Desnaturalizar o estranhamento sentido por aqueles que seguem incrédulos diante de nossa presença em espaços que absolutamente não foram pensados para nós é entender que existe uma conexão indissociável entre o questionamento de um estudante branco e homem

---

desenvolvimento da nação. Aos corpos não brancos, não heterossexuais e não engendrados nos moldes eurocêtricos, coube o estatuto de não humano, conseqüentemente, menos importante para o mundo.

que nos pergunta nos primeiros dias de aula: “Você tem de fato a titulação?”; e o racismo estrutural que consegue esconder sua insatisfação em nos perceber em lugares diferentes do que nos impulsionam a estar.<sup>5</sup> Questionamentos como esse, inevitavelmente, nos levam a afirmar que têm sido estabelecidos *estereótipos de quem pode ser docente na sociedade brasileira, associado a pessoa branca, haja vista que corpos negros acionam sentimentos de desconfianças e de ausência de intelecto.*

Bell Hooks (2015) reforça esse entendimento quando anuncia: em uma sociedade racializada não são todas as pessoas autorizadas a falar, o privilégio de quem fala e de quem merece ser ouvido garante a manutenção das desigualdades (HOOKS, 2015).

De outro modo, não só há o estranhamento, mas também uma identificação genuína entre os (as) discentes negros (as) conosco, nossa presença representa a concretude de uma possibilidade: é possível ocupar este lugar. Surgem no processo de ensino-aprendizagem mediações entre a base epistêmica que explica realidades e a experiência coletiva de um contingente historicamente alijado da educação superior. Rompe-se com a falsa noção dicotômica entre teoria e prática, o cotidiano surge nas narrativas dos (das) estudantes como evidências que são problematizadas nos trabalhos de intelectuais negros (as) e pesquisadores (as) antirracistas.

É dessa forma que o racismo é dissecado e compreendido como um limitante da chegada e permanência desse contingente neste lugar de intelectualidade. É também dessa forma que se pensa em estratégias de enfrentamento ao racismo, por meio de novas abordagens pedagógicas que garantam o debate em profundidade.

São inúmeras as estratégias que surgem e se configuram como novas abordagens pedagógicas. Trazemos aqui uma experiência nossa

---

5 O destaque desse parágrafo chama a atenção para uma situação que não é incomum em nossas vidas, inclusive as profissionais, e o motivo de nossas habilidades intelectuais serem desacreditadas no cotidiano é o racismo.

no curso de graduação de Serviço Social da UFPE, a criação da disciplina *Relações Étnico-Raciais e Serviço Social*. Importante mencionar que essa disciplina foi proposta pela professora doutora negra Valdenice Raimundo, que nos deixou sua profícua contribuição.

A experiência com essa disciplina tem nos revelado importantes estratégias pedagógicas: 1. A disciplina nos permite incorporar temas como o racismo, que é secundarizado e/ou invisibilizado na academia; 2. Não só os temas, mas também autores (as) negros (as), indígenas, ciganos e suas obras são contemplados nas referências; 3. As aulas expositivas dialogadas que propõem a apresentação de painéis, seminários e rodas de debates sobre os temas têm se constituído como espaços de trocas de experiências e saberes e estimulado a participação e fala dessas pessoas historicamente silenciadas no espaço acadêmico.

Expomos aqui duas experiências exitosas da disciplina: a primeira se refere a uma aula de campo, e a segunda à estratégia de atividades de avaliação. A visita de campo se deu aos museus do Homem do Nordeste e da Abolição, em Recife-PE. Nessa atividade contamos com o acompanhamento da mestranda em História, Karla Pereira, que estuda objetos de castigo da escravidão no Brasil. Tivemos um momento de debate com a nossa convidada, e as falas dos (as) alunos (as) expressaram muitas conexões da disciplina com a conjuntura e suas relações raciais. Destacam-se duas falas: uma que comparava a própria estrutura dos museus como um indicativo das relações de poder que envolvem classe e raça. O Museu do Homem do Nordeste, embora traga fortemente o tema do trabalho, traz também a memória da cana-de-açúcar, da sua riqueza e ostentação, e de uma herança branca; e muito pouco as expressões de uma herança negra e indígena, a não ser de forma folclórica. É também mais estruturado, com boa acústica e manutenção do espaço e das obras. No entanto, o Museu da Abolição, que resgata a história do racismo e da escravidão, e também a herança e influência africana, não goza de uma boa estrutura, dificultando a permanência no espaço.

Uma outra fala evidenciou a permanência do racismo mesmo após a abolição, e articulou temas como o genocídio da juventude negra, o racismo religioso e o epistemicídio. Apontou a presença de tecnologia e arte negras no Museu da Abolição, e a inexistência delas no Museu do Homem do Nordeste.

A segunda estratégia que trouxemos foi a construção das atividades de avaliação dos conteúdos da disciplina. Coletivamente, professoras, monitoras e discentes combinaram realizar seminários temáticos e elaborar um artigo ao final da disciplina. A escolha dos temas para os seminários e dos textos trabalhados foi direcionada pelas docentes; já a escolha dos temas dos artigos foi livre, com a exigência de que se relacionassem com os conteúdos da disciplina. Surgiram trabalhos diversos que articulavam o mundo do trabalho com a questão racial, a exemplo do trabalho informal; também as relações entre sexismo e racismo, como a temática da hipersexualização das mulheres negras. Avaliamos como muito positiva a experiência com essa disciplina diante da adesão e participação ativa das turmas, e por estimular a capacidade de fazer análises críticas sobre o cotidiano através das lentes das teorias críticas, ou seja, a capacidade de fazer mediações, uma ferramenta tão importante para a formação e intervenção profissional do assistente social.

A coletividade, ou seja, o jeito de nos aquilombarmos, garante a nossa existência/resistência na ciência e na academia. Para nós é estratégico que nossos estudos e projetos se abriguem em grupos de estudos como o GPECOL<sup>6</sup> e o HYPATIA<sup>7</sup>, junto a pesquisadoras parceiras na construção de novas epistemologias e que partilham do mesmo projeto de sociedade antirracista, antipatriarcal e anticapitalista.

---

6 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas - Departamento de Serviço Social - UFPE.

7 Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gêneros, Ciências e Culturas - Departamento de Serviço Social da UFPE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sinergia criada a partir do encontro de mentes e corpos historicamente oprimidos tem permitido envergaduras sem precedentes no terreno da produção científica. Saberes cristalizados e histórias únicas têm sido questionados, forjando tensões e aberturas que possibilitam ecoar outros discursos e projetos de mundo que não aqueles construídos e sofisticados pela “casa grande”.

As disputas epistêmicas - embora ainda injustas e desiguais - seguem mais atuais do que nunca na academia. Pujamos por outras formas de produção de saberes, questionando o instituído e mobilizando forças pela hegemonia de outra ciência. Um conhecimento que esteja inteiramente comprometido com a desestruturação do racismo, do capitalismo colonial, da LGBTifobia, do patriarcalismo e de todas as outras formas de dominação-opressão-exploração.

## REFERÊNCIAS

- BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade e diferenciação*. Revista Cadernos pagu: janeiro-junho, 2016.
- CARNEIRO, Sueli. *Epistemicídio*. 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/> acessado em 31 out 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*, 2017.
- HOOKS, Bell. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. Revista Brasileira de Ciência Política. s. v., n. 16, pp. 193-210, 2015.
- KILOMBA, Grada. *A Máscara*. Cadernos de Literatura em Tradução. s. v., n. 16, pp. 171-180, 2016.
- LUGONES, María. *Rumo a um feminismo descolonial*. Rev. Estud. Fem. vol. 22, n.3 Florianópolis, Sept./Dec. 2014.

NASCIMENTO, Abdias. do. *Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad del poder, poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: clacso, 2000. p. 201-246.

SPIVAK, GayatriChakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



6

*Gestão  
acadêmica*

## Gestão acadêmica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

*Edson Francisco de Andrade*

[...] mas brinco que você tem duas felicidades como gestor: quando você assume e quando você sai. São duas felicidades. Mas eu diria, assim, que a gestão, se tiver alguém que eu considere que vai fazer bem o trabalho, eu fico feliz que outra pessoa faça, não precisa ser eu. E ensino e pesquisa eu gosto que seja eu (SANTOS, PEREIRA, LOPES, 2018, p. 999).

### NOTAS INTRODUTÓRIAS

O conjunto de incumbências que integra a gestão acadêmica é reconhecidamente amplo e complexo. Quem aceita exercer uma função gestonária, de repente, em muitos casos, não mais que de repente mesmo, precisa “dominar conhecimentos” que embasem as muitas e diversas respostas às questões que, instantaneamente, lhes são dirigidas.

Com efeito,

a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma “força transformadora”. O trabalho do

gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (BALL, 2001, p. 108).

Ao mesmo tempo em que o gestor é reconhecido como figura revestida de poder decisório, a ele é também transposto o ônus da resposta institucional quando demandado por setores externos e pelos próprios membros do setor de sua incumbência gestonária. O fato é que, uma vez tendo assumido a função gestora, agora não mais se admitem respostas amparadas meramente em suas próprias convicções. Ao contrário. Faz-se necessário fundamentar seus pareceres à luz de referências institucionais e, sobretudo, legais, a cada questão formalmente apresentada.

Dentre os saberes necessários ao exercício da gestão acadêmica focalizaremos o conhecimento que se faz necessário sobre a legislação educacional, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/1996.

Cabe realçar que a LDBEN se constitui Política Educacional (diretriz) basilar para a consecução e implementação do conjunto de programas e projetos educacionais (políticas educacionais) assumidos pelos entes de poder federado<sup>1</sup>. Tratando-se de uma Política nacional, faz-se pertinente considerar as nuances tanto no processo de sua elaboração quanto na dinâmica de sua reverberação nos vários e distintos contextos a que se destina.

A esse respeito, Ball (2001, p.102) considera que

a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas.

---

1 A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém *as políticas educacionais* (agora no plural e em minúsculas) *são múltiplas, diversas e alternativas*. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (VIEIRA, 2007, p.55-56, grifos da autora).

Sendo assim, o exercício da gestão acadêmica exige a observância do que diz o texto da Política Educacional que rege as demais políticas educacionais, mas também implica refletir sobre as razões que justificaram a proposição e inscrição do objeto de cada política na agenda do poder público. Esse ato de reflexão se faz necessário, sobretudo, porque a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON e GRACINDO, 2000).

Na esteira desse entendimento, abordaremos dispositivos da LDBEN/1996, buscando instigar o debate sobre os possíveis nexos entre a letra dessa lei e os possíveis contextos de sua implementação no âmbito das universidades. Com efeito, faz-se imprescindível, por exemplo, aprofundarmos a compreensão dos princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado no Brasil (LDBEN/1996, Art.3º), adentrando no ideário de educação pública, gratuita, laica e inclusiva, defendido pelos sujeitos sociais e coletivos que lutaram para inscrever esse pleito histórico na agenda educacional do Estado brasileiro (ANDRADE, 2018), tema que daremos atenção na sequência deste texto.

## **HORIZONTES DA DEMOCRATIZAÇÃO NA GESTÃO ACADÊMICA**

O título II da LDBEN/1996 é dedicado aos princípios e fins da Educação Nacional. Desde 1996, quando a lei foi sancionada, esta seção foi sendo ampliada em diferentes legislaturas. Recentemente (2019), por exemplo, houve tentativa, sem sucesso, de aprovar mais um princípio ao ensino nacional, que recebera o nome fantasia “Escola sem partido”. Dentre os treze princípios que devem ser cumpridos nas diferentes etapas e modalidades de ensino no País, ressaltamos seis deles, a fim de estabelecermos uma discussão mais objetiva sobre as incumbências da gestão acadêmica. São eles:

- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- V. consideração com a diversidade étnico-racial.

É justo reconhecer que, consciente ou inconscientemente, esses princípios estão razoavelmente presentes nas discussões que envolvem, especialmente, profissionais da educação. Cabe então questionarmos: O que a gestão acadêmica tem a ver com o cumprimento desses princípios?

Há de se convir que a defesa da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, para além do texto frio da lei, constitui desafio cotidiano nas instituições de ensino. Este é um princípio que sucede o direito de cátedra. Esta substituição é muito significativa, pois explicita não apenas uma garantia da liberdade de exercício amplo da docência (liberdade de ensinar), mas também confere direitos aos outros sujeitos que compartilham do que é construído nas e pelas instituições de ensino: os alunos, os docentes e o público mais amplo (liberdade de aprender; liberdade de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber).

Na realidade, é possível inferir que a defesa da liberdade é instigada por meio de um conjunto de princípios, no mesmo Art.3º, constituindo-se, assim, um dos pilares para a gestão acadêmica. Com efeito, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” deve ser concebido como defesa da liberdade, uma vez que esse princípio busca resguardar tanto a dimensão ideológica, inerente a todo processo educativo, quanto o direito de vivências didáticas e pedagógicas que transcendam o “conservadorismo pedagógico”, por vezes preterido por determinados grupos de passagem no poder. Nesse mesmo espírito, o inciso IV requisita o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, e o inciso XII assume a necessária “consideração com a diversidade étnico-racial”.

Já o inciso VIII do Art. 3º, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, tanto constitui-se essencialmente do ideário de liberdade explicitado nesses referidos incisos quanto constitui princípio articulador das liberdades indubitáveis ao ensino.

Cabe salientar que a interface aqui reconhecida entre liberdade e gestão democrática, como princípios basilares ao ensino nacional, tem estreita relação com a “garantia de padrão de qualidade”, reivindicada no inciso IX do Art. 3º.

De maneira efetiva, uma gestão acadêmica que pretenda levar a efeito a garantia do padrão de qualidade de ensino esperado das universidades, requer, necessariamente, o envolvimento do conjunto de sujeitos partícipes da gestão e, por consequência, corresponsáveis pela democratização de suas práticas. Por isso mesmo, o Art. 56 da LDBEN/1996 reforça a obrigatoriedade da obediência ao princípio da gestão democrática nas instituições públicas de educação superior, acrescentando que se faz indispensável assegurar “a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Pode-se constatar que uma das incumbências do gestor acadêmico é justamente mobilizar a participação das comunidades coparticipantes dos processos que se desenvolvem na universidade. Trata-se de uma postura a ser exercida diametralmente oposta à tradicional concepção que atribui todos os ônus e bônus da gestão à figura de um único sujeito-gestor.

Neste sentido, concordamos com Bordignon e Gracindo (2000, p. 148), ao considerarem que

a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigma que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

No conjunto da obra, Bordignon e Gracindo (2000) nos ajudam a entender que a mudança paradigmática necessária ao processo de superação do habitus gestor ainda prevalecente no cotidiano das instituições universitárias exige, necessariamente, a superação de uma cultura arraigada no exercício centralizado e centralizador do poder decisório (de base essencialmente idiossincrática)<sup>2</sup>. Trata-se, portanto, da defesa de um paradigma emergente para a gestão acadêmica, comprometido com uma nova forma de administrar a educação por meio do fazer coletivo, permanentemente em processo.

Assim como na obra de Bordignon e Gracindo (2000), o termo “paradigma” é aqui utilizado como “estruturas mais gerais e radicais de pensamento”. Esta concepção não se coaduna a uma posição simplista que, comumente, atribui ao termo paradigma uma acepção restritiva de padrão ou modelo. Em acordo com os autores, concebemos que o paradigma, mais que padrão ou modelo, é um conjunto de ideias que permite formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social<sup>3</sup>.

Partindo desse entendimento, a consolidação da gestão democrática como paradigma institucional, não apenas superficialmente manifesta como posição idiossincrática do gestor da vez, exige que as ideias e os valores assumidos na e pela instituição universitária sejam construídos e levados a efeito, necessariamente, pelo coletivo que dela faz parte.

---

2 Idiossincrasia diz respeito à maneira peculiar, própria de cada um ver, sentir e interpretar os fatos e o mundo. Quando alguém revestido de poder determina a ação do grupo a partir de suas ideias, de sua particular visão de mundo, ele não está conduzindo esse grupo segundo determinado paradigma, mas, sim, segundo seu posicionamento pessoal, portanto, idiossincrático (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p.150).

3 Paradigma, neste sentido, representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de ideias construído e adotado por determinado grupo social. Assim, paradigma diz respeito a ideias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p.150).

Percebamos que a aceção de participação inerente a esse paradigma emergente na gestão acadêmica requisita ter parte do poder decisório, não apenas fazer parte do conjunto de assinantes que subscreve decisões de outrem. Ao mesmo tempo, ter parte da decisão exige do participante o compromisso com aquilo que é proposto e decidido. Sendo assim, não se admite que o compromisso com a realização da coisa decidida seja assumido apenas por aquele que exerce formalmente uma função gestora.

Com efeito, democratizar a gestão acadêmica passa por compreender que ter parte nos processos decisórios, assim como comprometer-se com aquilo que coletivamente foi decidido, não se trata de ações dependentes de autorização, nem da benevolência de quem exerce função gestora. Nesse caso, a participação deve ser exercida por parte de cada membro do coletivo integrante da gestão, rompendo assim com um paradigma que concebe o ato de participar como concessão daquele que ocupa a função no organograma de gestão acadêmica.

### **ALGUMAS EXPECTATIVAS DE VIVÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NA GESTÃO ACADÊMICA**

O Art. 12 da LDBEN/1996, que trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino, e o Art. 13 dessa lei, que dispõe sobre as incumbências dos docentes, são emblemáticos para reforçarmos a imprescindibilidade da participação do coletivo na consolidação do paradigma de gestão democrática no campo educacional (ANDRADE, 2011).

Enquanto recaem sobre os estabelecimentos de ensino as responsabilidades de elaborar e executar sua proposta pedagógica; de assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; de velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; e de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, dentre outras incumbências previstas no Art. 12, os docentes estão, necessariamente, incumbidos de participar da elaboração da proposta

pedagógica do estabelecimento de ensino; de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; de zelar pela aprendizagem dos alunos; além de estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, conforme dispõe o Art. 13.

Observe-se que há uma correspondência entre as incumbências das instituições de ensino e as dos docentes. Na realidade, é inconcebível o cumprimento da parte institucional sem que a parte do docente seja correspondentemente cumprida. Sendo assim, nem o estabelecimento de ensino pode se negar a elaborar e executar sua proposta pedagógica, nem o docente pode eximir-se dessa responsabilidade, por exemplo. Não se trata de algo opcional, como se a instituição e/ou cada docente pudesse decidir se quer ou não se envolver com a construção e execução da proposta pedagógica que deverá guiar todo o processo educativo.

Em essência, podemos considerar que uma gestão acadêmica comprometida com a democratização de suas práticas deverá levar em consideração não apenas o cumprimento das incumbências da instituição em si, mas também o necessário cumprimento do que constitui obrigações de seus membros.

### **PAPEL DO GESTOR ACADÊMICO NO CUMPRIMENTO DAS FINALIDADES E INCUMBÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

É de amplo conhecimento que, na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (LDBEN/1996, Art. 47). Contudo, além de seu caput, este artigo aborda quatro aspectos importantes a serem observados pelo gestor acadêmico: a) transparência e publicação de informações; b) aproveitamento extraordinário nos estudos; c)

obrigatoriedade da frequência de alunos e professores; e d) isonomia de padrão de qualidade entre cursos de graduação ofertados nos períodos noturno e diurno.

O §1º do Art. 47, que trata de medidas garantidoras de transparência por parte das instituições de ensino superior, dispõe que

as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Quanto à publicação das informações institucionais requisitadas no § 1º do Art. 47, estas devem ser concomitantemente disponibilizadas: a) em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior (devendo conter a data completa de sua última atualização); b) em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para sua página específica; e c) em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público.

A lei ainda exige que a página específica seja atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido. Ressalte-se que caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral. Essa publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas. E mais: caso haja mudança na matriz curricular do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações.

Há de se convir que, assim como já realçamos a imprescindibilidade do cumprimento de incumbências por parte tanto dos estabelecimentos de ensino quanto dos docentes, a obrigatoriedade da transparência e da publicidade das informações constitui parte indispensável à democratização da gestão acadêmica.

O § 2º do Art. 47 é dedicado especialmente aos alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos. Estes poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. Para tanto, exige-se a devida comprovação da parte de quem pleiteia esse direito, a ser demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial.

Faz-se importante ressaltar que esse direito do aluno, conferido pela LDBEN/1996, precisa de regulamentação específica em cada instituição de ensino superior. No âmbito da UFPE, por exemplo, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição regulamentou a aceleração de estudos por meio de sua Resolução n. 07/2013 (UFPE, 2013).

Portanto, no caso da UFPE, essa resolução além de restringir a autorização da aceleração de estudos apenas para componentes curriculares de natureza exclusivamente teórica e/ou os definidos pelo colegiado de cada curso de graduação da UFPE, também explicita o que se considera extraordinário aproveitamento; o que o estudante deve comprovar; que processo deve ser instaurado; onde este deve ser protocolado e a quem deve ser dirigido; que procedimentos devem ser observados pelas instâncias gestoras no trâmite do processo, incluindo exigências para a composição da Banca Examinadora Especial e para a atuação de seus membros.

O § 3º do Art. 47 da LDBEN/1996, que determina a obrigatoriedade da frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância, constitui mais um instrumento a ser mobilizado em prol da democratização do direito à educação. Por isso mesmo, a atuação do gestor também se faz imprescindível nesse âmbito. Com efeito, uma instituição onde existe a prática de chegar atrasado, sair mais cedo ou ausentar-se injustificadamente não tem nada de democrática. Na realidade, uma instituição e, por conseguinte, o gestor acadêmico que se abstém de suas incumbências diante desse malfeito torna-se conivente com a negação do direito à educação do estudante.

Encerra-se a discussão sobre o Art. 47 pontuando o que se espera da gestão acadêmica diante do que dispõe o § 4º deste artigo. Nele se lê que

as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Esse é um dispositivo legal que ainda carece de maior atenção no âmbito de cada faculdade ou centro acadêmico pertencente às universidades, por exemplo. A ampliação da oferta de cursos de graduação no período noturno passa, sobretudo, pela discussão sobre quais cursos têm sido efetivamente oferecidos e quais não têm sido.

Sabe-se que os cursos oferecidos no período noturno são majoritariamente frequentados por alunos trabalhadores. Portanto, a restrição da oferta de cursos nesse turno afeta diretamente a classe trabalhadora. Sendo assim, cabe também à gestão acadêmica levar a efeito a discussão desse tema. Trata-se inerentemente de um debate que se insere na defesa da democratização do acesso aos cursos que historicamente têm sido reservados aos que podem dispor de tempo livre no período diurno. Evidentemente que uma série de variáveis deve ser levada em conta nessa discussão, só não é admissível fazer de conta que essa questão não está posta.

## **CUMPRIMENTO DA AUTONOMIA NO EXERCÍCIO DA GESTÃO ACADÊMICA**

Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas (LDB, 1996, Art. 55).

É isto mesmo. O Art. 55 deve ser concebido como epígrafe para a discussão sobre o cumprimento da autonomia por parte das IES e, por

consequente, dos seus gestores acadêmicos. Esse entendimento guarda coerência com a percepção de que não se resguarda exercício algum de autonomia acadêmico-científica em uma instituição dependente da decisão de outrem sobre sua dotação orçamentária anual. Com efeito, quando não há garantia de recursos correspondentes ao orçamento da universidade, seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por exemplo, se converte em mera carta de intenção, onde se lê uma série de metas e estratégias pactuadas sem qualquer garantia de efetivação (ANDRADE, 2018).

As atribuições conferidas pela LDBEN/1996, correlacionadas ao exercício de autonomia pelas universidades, são emblemáticas para a discussão sobre o que efetivamente é possível fazer cumprir desse dispositivo legal. É justo reconhecer que essa lei garante um amplo espectro de exercício de autonomia didático-pedagógica às universidades, conforme explicitaremos a seguir, quando abordaremos incisos do seu Art. 53. Não obstante esse fato, o que se observa, na prática, é que o conjunto desses âmbitos de atuação autônoma depende diretamente de condições objetivas para sua efetivação.

Com efeito, criar, organizar cursos e programas de educação superior (Inciso I); ou fixar o número de vagas em sua sede (Inciso IV), por exemplo, não é factível às universidades apenas pelo fato de as mesmas poderem fazê-lo e também terem autonomia para conferir graus, diplomas e outros títulos (Inciso VI). Na realidade, a fixação do número de vagas, bem como a criação ou organização de um curso, deve decorrer do devido exercício da autonomia financeira e de gestão acadêmica.

Pode-se reconhecer a mesma exigência quando se trata da autonomia, formal, que as universidades têm para fixar os currículos dos seus cursos e programas (Inciso II); ou ainda, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão (Inciso III). A esse respeito, ressalte-se que a ausência de autonomia financeira impõe às universidades a grave contingência

de só poderem propor planos, programas e projetos circunscritos aos limites financeiros impostos de fora para dentro dessas IES.

Cabe também ressaltar as autorizações, conferidas pela lei, para que as universidades possam elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos (Inciso v); firmar contratos, acordos e convênios (Inciso vii); aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais (Inciso viii). Pode-se considerar que essa parte dos âmbitos em que se espera o exercício de autonomia por parte das universidades parece menos dependente ou até dissociada da correspondente autonomia financeira - mas, só que não!

Na realidade, o ato de elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos está também relacionado à autonomia financeira que igualmente se dispõe ou não para fazê-lo em consonância com o que se pretende autonomamente estatuir e regimentar. Aquilo que é estatuído e/ou regimentado como decorrência formal da autonomia universitária pode, em verdade, apenas revelar os graves limites a ela impostos.

Situação análoga pode ser observada em relação à autonomia para receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (Inciso x). Com efeito, para a execução dessas operações as universidades precisam dispor de autonomia financeira justamente para atender à exigência de contrapartida inerente aos processos firmados entre elas e outras instituições, inclusive as públicas.

É perceptível que o princípio da autonomia constitui uma importante garantia legal à gestão democrática no âmbito das universidades, ao mesmo tempo em que tem se revelado um desafio permanente no tocante à sua materialização, sobretudo, quando se reconhece a centralidade da dimensão financeira para a efetivação das dimensões didático-pedagógicas e de gestão acadêmica (ANDRADE, 2011).

Trata-se, portanto, de um direito a ser exercitado e não somente reivindicado por parte do gestor acadêmico. Isto significa que uma prática gestonária respaldada no princípio da autonomia, que é por sua vez corolário do princípio da gestão democrática, exige uma boa dose de ousadia do gestor, que deverá levar a efeito esse pleito, necessariamente, por meio de decisões colegiadas e ações compartilhadas.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Ao longo do capítulo procuramos instigar o debate sobre dispositivos da LDBEN/1996, que dizem respeito ao exercício da gestão educacional, especialmente no âmbito das universidades. Enaltecemos a democracia como fundamento basilar para se instituir e consolidar o paradigma democrático de gestão acadêmica. Por se tratar de um paradigma a ser assumido, necessariamente, pelo conjunto dos sujeitos envolvidos com os processos educacionais, afastamo-nos da concepção que idealiza determinados sujeitos como “sempre elegíveis” às funções gestoras, quase sempre vinculando essa suposta virtude técnico-pessoal à capacidade idiosincrática de resolver sozinho aquilo que deveria se constituir questão a ser apreciada coletivamente.

Cabe ressaltar que aquela felicidade dos que encontram alguém considerado capaz de fazer tão bem o trabalho da gestão que libera os demais desse suposto fardo, conforme realçamos desde a epígrafe deste texto, evidencia, na realidade, mais um empecilho à consolidação da cultura democrática no cotidiano das instituições.

Abster-se do exercício inerentemente coletivo da gestão acadêmica constitui não apenas uma negação ao processo de democratização das práticas gestonárias, mas também se constitui postura ilegítima, uma vez que atenta contra as incumbências obrigatórias que a LDBEN/1996 preconiza para os sujeitos vinculados aos estabelecimentos de ensino. Isto significa, objetivamente, que o envolvimento com as atividades que integram a gestão acadêmica não é algo a ser assumido

“voluntariamente”. O sujeito está legalmente incumbido desse ônus e/ou bônus, como queira.

Sendo assim, a participação dos sujeitos é contingenciada, necessariamente, a ter parte no processo decisório, mas também a se responsabilizar pela efetivação e avaliação daquilo que foi por ele também decidido. Portanto, ter parte nos processos decisórios da e na instituição não constitui atitude altruísta, muito menos benevolente. Trata-se do cumprimento de uma incumbência intransferível, mesmo quando alguém decide que não tem vocação para gerir, apenas para ser gerido.

É com base nesse entendimento que reconhecemos a efetivação da autonomia da universidade e, por conseguinte, o exercício autônomo da gestão acadêmica como parte de um movimento incumbido de fazer valer o já instituído, não apenas determinado a lutar por algo sempre a instituir.

Incumbir-se da efetivação daquilo que já se encontra instituído requer observância ampla do que o texto legal diz, ousando-se, no limite, em prol de sua execução. Já a persistência na luta pela radicalização do princípio da autonomia universitária, conferida pela Constituição Federal de 1988 e ratificada pela LDBEN/1996, requer articulação interna nas universidades e, sobretudo, de dentro para fora delas, uma vez que o (des)cumprimento da obrigação de prover os recursos financeiros tem muito mais a ver com a praça dos três poderes do que com os pálios internos das universidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco. Perspectivas de valorização dos profissionais da educação no plano nacional de educação (2014-2024). *Educação (UFES)*, Santa Maria, p. 431-448, jul. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reveducacao/article/view/30578>>.

ANDRADE, Edson Francisco. Impactos do novo marco legal brasileiro na gestão da educação municipal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.22, n. 48, p.159-181, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eaef/issue/view/167/showToc>

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

BORDIGNON, G. GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. pp.147-176.

BRASIL. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, Sept. 2018.

UFPE. *Resolução n. 7/2013*. Regulamenta, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, a aceleração de estudos prevista no § 20 do art. 47 da Lei no 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), para os estudantes que demonstrem extraordinário aproveitamento de estudos. CCEPE/UFPE, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 23, n. 01, pp. 53-69, jan/abr, 2007.

# Gestão acadêmica do ensino superior público: desafios e tendências contemporâneas

*Delaine Cavalcanti Santana de Melo e Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça*

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo identificar elementos constitutivos e conceituais da gestão acadêmica, apresentar desafios e tendências contemporâneas.

A elaboração do texto sobre o tema da gestão acadêmica foi motivada por duas situações: a primeira, o fato de as autoras serem assistentes sociais de formação, e entre as competências e atribuições legais da profissão revela-se que esses/as profissionais assumem a gestão de políticas públicas.

A lei que regulamenta a profissão de assistentes sociais (Nº 8.662/93) estabelece suas atribuições no artigo 5º, e dentre elas estão: coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de serviço social. Assistentes sociais também podem dirigir e coordenar (realizar a gestão acadêmica) em unidades de ensino e nos cursos de Serviço Social, em nível de graduação e de pós-graduação. Aqui localizamos nossa segunda razão para discutir o tema da gestão acadêmica, porque as autoras já

exerceram a coordenação do curso de graduação em Serviço Social, em períodos diferentes.

Neste trabalho, antes de adentrar a discussão própria da gestão acadêmica, apresentamos breve panorama da literatura para explicitar o marco conceitual sobre gestão social, para em seguida estabelecer sua relação com a gestão acadêmica.

A pandemia do Novo Corona Vírus - COVID 19, que se iniciou em dezembro de 2019, com os primeiros casos surgidos na China, chegou ao Brasil em fevereiro de 2020. A pandemia trouxe implicações para a vida das pessoas, das instituições e do mercado. Na UFPE, as primeiras medidas institucionais em relação à mesma nos fizeram refletir sobre o que estamos denominando inicialmente de “gestão acadêmica em contexto de crise”. O debate não se propõe como conclusivo, mas indica um campo de preocupações e de necessidade de aprofundamento em futuros estudos e pesquisas.

### **GESTÃO SOCIAL: MARCO CONCEITUAL NO DEBATE CONTEMPORÂNEO**

A discussão acerca da gestão social é complexa, principalmente porque são várias as modalidades de gestão tratadas na literatura sobre o tema. Para fins deste texto, vamos concentrar o debate nas modalidades da gestão gerencial e da gestão democrática-participativa.

Segundo Gonçalves, Kauchakje, Moreira (2015), as principais características do modelo gerencial é fazer uso de diferentes técnicas, ferramentas e práticas administrativas que surgem no campo da iniciativa privada e vão influenciar as ações do Estado.

No campo empresarial o modelo gerencial caracteriza-se principalmente pela busca de flexibilidade, baixo custo e qualidade; círculos de controle de qualidade; certificações; redução dos níveis hierárquicos; terceirização de algumas atividades e uso da tecnologia da informação (Gonçalves, Kauchakje, Moreira, 2015).

Importante crítica à gestão gerencial é a adoção de princípios empresariais alinhados à lógica neoliberal, a qual restringe a ação do Estado e de sua primazia na promoção das políticas públicas e no enfrentamento da questão social.

Contra-pondo-se à gestão gerencial, a literatura faz referência à gestão democrática-participativa, a qual enfatiza descentralização, municipalização das ações, intersectorialidade e articulação das políticas públicas em todas as esferas de governo. Segundo Gonçalves, Kau-chakje, Moreira (2015, p.145)

Esta gestão adota como prioridade as demandas das classes populares, realizando uma inversão das gestões tradicionais que privilegiam os grupos de poder já estabelecidos. Ela prevê o acesso da população aos serviços essenciais e privilegia os interesses populares, tidos como garantia de direitos e não mero assistencialismo, bem como amplia o processo de democratização com a adoção de instrumentos e mecanismos de participação social.

O contexto de redemocratização da sociedade brasileira e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 favoreceram a implementação de experiências de gestão democrática-participativa, sendo que algumas das demandas da população passaram a ser reconhecidas como direitos sociais. Exemplo disso é o Art. 6º da CF em que

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A gestão das políticas públicas prevê a participação ativa da sociedade, através da sua representação por organizações e movimentos sociais. As formas mais expressivas dessa participação estão nos conselhos de políticas públicas e nos conselhos de gestão de equipamentos públicos, por exemplo. Em tais espaços a participação é formal

(institucionalizada), com o intuito de delegar mais poder à representação da sociedade civil, de modo a influenciar as decisões de governo.

Entende-se que a primazia do atendimento aos direitos constitucionais da população é do Estado, através da promoção de políticas, programas e serviços públicos. É justamente nesse contexto da promoção das políticas públicas que a gestão social se torna essencial, como bem coloca Brant (2013, p. 43), ao afirmar que “a Gestão Social refere-se fundamentalmente à governança das políticas e programas sociais públicos.” Wanderley (2013, p. 22) chama a atenção para o fato de o conceito de gestão social não ter sido utilizado só para o campo da gestão de políticas públicas estatais, “mas também no da sociedade civil, por atores como organizações não governamentais, que possuem caráter público não estatal”.

A gestão democrática-participativa encontra inúmeros desafios impostos, em grande parte, contraditoriamente, pelo próprio governo que tem a responsabilidade de garantir a participação da sociedade nas decisões referentes a políticas públicas. Governos com perfil mais progressista e democrático conseguem gerir melhor a participação social. Perfis de gestão mais conservadores podem colocar em relevo empecilhos à participação e controle social e chegar a alterações nas normativas instituídas.

No vasto campo da gestão social das ações públicas estatais está presente a gestão da política pública da educação superior, e é sobre ela que passamos a discutir a seguir.

## **PENSANDO A GESTÃO ACADÊMICA**

A reflexão e problematização da ‘gestão acadêmica’ aparecem no universo da docência como relevantes e pertinentes. O princípio universitário da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão atribui um amplo espectro de funções aos/às docentes e soma-se à função gestonária como exercício integrado ao seu cotidiano. Conforme Santos,

Pereira e Lopes (2018, p. 991), “aos professores são exigidas novas competências, novos focos de preocupação e novas atividades, o que instaura uma preocupação com a intensificação do trabalho docente”.

Ao/à docente impõe-se a exigência de estudar, pesquisar, apreender o real e torná-lo significativo para os/as discentes; fomentar a busca por conhecimento e sua aplicabilidade nos contextos humanos e sociais. A pesquisa e a extensão são compreendidas facilmente como funções integradas ao ensino: para ensinar é necessário pesquisar, e a ação extensionista imprime significado social à academia quando articula universidade-sociedade, quando fomenta a troca de saberes com a população e investe em processos organizativos locais, por exemplo.

A gestão acadêmica, particularmente em nível de coordenação de curso de graduação, nem sempre é tão facilmente assimilada como função a ser partilhada por todos/as os/as docente/s. Partimos do pressuposto da complexidade da gestão acadêmica, ressaltando que exige conhecimento didático-pedagógico, manejo da burocracia e dos sistemas de informação, competência na tomada de decisões, capacidade resolutiva, habilidade de diálogo e tratativas, participação na dinâmica institucional e em espaços de representação intra e extrainstitucionais<sup>1</sup>. Além dessas demandas técnicas, subjetivamente há sobrecarga de trabalho no que se refere à disponibilidade de tempo em ‘fluxo contínuo’. Tais requisições são onerosas e podem se configurar como estressores concretos. Ao exercício da função de gestão somam-se bônus advindos da identificação de habilidades diferenciadas e aprendizagens múltiplas.

O exercício da gestão acadêmica possibilita a aquisição de uma nova lente e parece-nos imprescindível que o processo diferenciado de aprendizagem que propicia seja socializado por constituir-se em importante aporte à nossa formação continuada. Destaca-se que a

---

1 São diversos os fóruns e coletivos que demandam presença do/a coordenador/a de um curso de graduação, tanto no centro quanto no âmbito da universidade.

governança colegiada está prevista nos marcos legais institucionais<sup>2</sup> e configura-se internamente nos cursos de graduação como colegiado, instância de deliberação e apoio à coordenação, e núcleo docente estruturante, segmento da estrutura de gestão acadêmica em cada curso com atribuições consultivas, propositivas e de assessoria, além de responsável pela elaboração, implementação e consolidação do projeto pedagógico de curso.

Afirma-se a importância das instâncias coletivas institucionalmente estabelecidas, ressaltando-se o valor da garantia de representação dos atores que compõem a comunidade universitária: discentes, docentes e técnico-administrativos em educação. A lógica de gestão coletiva, participativa, democrática amplia possibilidades de alcance das ações e de superação dos (não pequenos) desafios cotidianos, daí a importância de esforços para sua efetivação.

### **GESTÃO ACADÊMICA EM CONTEXTO DE CRISE: BREVE APROXIMAÇÃO**

O momento atual de pandemia do Novo Corona Vírus - COVID 19 - tornou os repertórios até então existentes para processos de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de ações sociais e políticas públicas insuficientes para subsidiar a resolutividade exigida pela situação.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir do reconhecimento da pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e da confirmação de casos em Pernambuco, cumprindo sua função social como centro de produção e disseminação do conhecimento, desencadeia, via gestão central, a realização de reuniões para discutir a questão. Inicialmente, com a comissão para gerenciamento de crise do Hospital das Clínicas, à guisa de discutir medidas de enfrentamento, e, em seguida, aprovando

---

2 Marcadamente o Estatuto da Universidade. In: B.O. UFPE, RECIFE, 53 (067 ESPECIAL): 01 - 60 de 25 DE JULHO DE 2019.

a criação de um Grupo de Trabalho (GT), constituído por profissionais da área da Saúde, representantes da área acadêmica e administrativa, além de servidores do Hospital das Clínicas, que terá como missão principal subsidiar e acompanhar a administração frente ao potencial de contágio da doença e à adoção de medidas de prevenção junto à comunidade universitária (ASCOM-UFPE: Boletim de 13/3/2020)

Num segundo movimento ocorreu a tomada de decisão pela suspensão das atividades acadêmicas<sup>3</sup> por um período determinado de 15 dias. Antes do término do prazo, foi publicada nova Nota<sup>4</sup> comunicando a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado e previsão de retorno em conformidade com determinações das autoridades governamentais e sanitárias. O processo de enfrentamento a essa crise<sup>5</sup> passa pelo engendramento de medidas coletivas e artesanalmente construídas, com investimento de muito trabalho, ainda que remoto, haja vista a decretação de isolamento social.

Ainda que de forma preliminar, a participação de uma das autoras no referido GT possibilita-nos destacar elementos que podem servir como balizas para gestão em contextos críticos, como sendo:

- quando ‘o novo’ se interpõe ao cotidiano é tempo de discussão e reflexão coletiva;
- a prática baseada nas normativas consolidadas para tempos típicos, rotineiros exige deslocamentos;
- o estado de suspensão que a crise ocasiona pode propiciar descoberta de saídas originais e criativas;

---

3 Decisão publicada em 15/3/2020, após reunião do Consórcio Pernambuco Universitárias - formado pelas Universidades e Institutos Federais de Educação localizados em Pernambuco.

4 Nota Oficial do Consórcio Universitárias publicada em 27/3/2020.

5 Obviamente, docentes, cientistas e profissionais de saúde altamente qualificados/as constam no quadro da Universidade e não nos referimos à sua capacidade de resposta, mas ao fato de o mundo ter sido tomado de assalto por essa emergência em saúde pública.

- emergem elementos centrais em detrimento dos superficiais, nas análises e tomadas de decisão, o que possibilita concentração para manejo da crise;
- sujeitos em presença são potência e geram ações;
- coletivos são maiores do que os indivíduos neles inseridos, mobilizam esforços e alteram a realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral considera-se que há um ‘já’ e um ‘ainda não’ em nossos repertórios de modelos de gerenciamento. Já implementamos e experimentamos mudanças importantes quanto à inserção de diferentes atores, há espaços democráticos consolidados de participação e representação, implantamos um sistema de cotas como resposta à exclusão de segmentos populacionais do espaço acadêmico. No entanto, ainda precisamos avançar, por exemplo, na garantia da acessibilidade e permanência de discentes cotistas - conforme critérios de situação socioeconômica, por serem negros/as, por terem deficiências - e de outras pessoas em condição diferenciada, tais como jovens mães e pais, pessoas transexuais, pessoas que residem em territórios longínquos. Ainda há que serem construídos modos de gestão mais consonantes com a contemporaneidade, com a diversidade dos sujeitos presentes em dada instituição, contexto ou sociedade.

A gestão acadêmica de perfil democrático-participativo é entendida como devir e pode ser bem executada na UFPE; elemento favorável é a previsão, conforme seu estatuto, de uma organização administrativa colegiada, aberta a vozes diversas presentes em fóruns representativos da comunidade que a compõe.

Para além dos problemas, pensamos que o contexto de crise pode deixar um repertório novo para as atividades de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de ações sociais e políticas públicas instituintes de também novos processos gestionários. Para

tanto, é imprescindível abandonarmos preconceitos e percepções distorcidas sobre a gestão acadêmica, principalmente quanto ao entendimento de que a gestão é apenas prática, e por isso menos nobre do que a pesquisa e o ensino.

A conjuntura brasileira exige a defesa da universidade pública, gratuita, laica e construída em ambiente de gestão democrática e colegiada com base no planejamento, execução e avaliação centrados na participação coletiva de docentes, discentes e funcionários/as e na valorização dos colegiados acadêmicos. Entende-se como tarefa que se nos impõe continuidade do investimento em suporte institucional e formação para a gestão acadêmica, disseminação dos aprendizados que possibilitam fortalecimento de mecanismos de transparência, publicização e a superação dos princípios do modelo de gestão gerencial.

## REFERÊNCIAS

BRANT CARVALHO, M.C. *Gestão Social e políticas públicas: uma questão ainda em debate no século XXI*. In. JUNQUEIRA, L.A.; DIAS, S.L.G.; WANDERLEY, M.B., MENDONÇA, P. (Org.). *Gestão social: mobilizações e conexões*. São Paulo: LCTE, 2013.

BRASIL. *Código de ética do/a assistente social*. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 9. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2011].

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

KAUCHAKJE, Samira. *Gestão Pública de Serviços Sociais*. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, C.C., PEREIRA F.; LOPES, A. *Experiências da gestão acadêmica da docência universitária*. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 43, n. 3, p. 989-1008, jul./set. 2018.

WANDERLEY, M.B. Discussão sobre a gestão social: conceitos e protagonistas. *SER. SOC. VER.*, Londrina, v. 16, N. 1, P. 19-29, JUL./DEZ. 2013.

# O trabalho das coordenações de cursos de graduação do Campus do Agreste - UFPE: limites e possibilidades

*Neide Menezes Silva e Iris Campos Lucas*

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo propõe-se a discutir as experiências de coordenadores de cursos de graduação do Campus do Agreste/UFPE. Analisar e compreender as questões que envolvem a gestão acadêmica universitária. De modo particular, o trabalho das coordenações de curso de graduação exige que se faça breve reflexão sobre a educação na vida contemporânea e sobre as novas exigências decorrentes da transição paradigmática na educação superior (SANTOS, 2010), da ciência clássica para a pós-moderna, que se refletem na atividade docente.

A universidade pública é uma instituição social que produz conhecimento em processos de formação, e no contexto atual tem enfrentado sérios problemas tanto diante das atuais políticas públicas de financiamento, planejamento e avaliação como pelas condições de trabalho de seus profissionais que se veem sobrecarregados com as demandas de ensino-pesquisa-extensão, além de conhecimento sobre gestão acadêmica.

Um exame panorâmico dessas questões permite que se apontem demandas para as instituições educativas e para seus professores, de modo especial para as coordenações dos cursos de graduação, cujas atribuições são inúmeras e diversas.

Analisando o Manual dos Coordenadores dos Cursos de Graduação da UFPE, observamos que a intenção inicial da instituição, quando da criação desse cargo, em 1960, era “formar um colegiado com responsabilidades associadas diretamente aos cursos de graduação”. Dessa forma, a coordenação de curso não se resumiria à figura do coordenador, pois seria “constituída por um grupo de docentes, com apoio e participação de servidores técnico-administrativos e da representação discente”.

Entretanto, na prática, percebemos que essa ação colegiada não acontece. Inclusive, no próprio manual há o reconhecimento da centralidade do trabalho na figura do coordenador, cabendo-lhe o papel primordial de gestor didático-pedagógico” (Manual dos Coordenadores de Cursos, UFPE, p.7).

Nesse contexto, lidando diretamente com esses profissionais, passamos a nos questionar como eles conseguiam trabalhar com tantas demandas, principalmente quando consideramos que o espaço ocupado pelo exercício da gestão é invisibilizado entre os afazeres acadêmicos (BLEIKLIE, 2000).

Em contrapartida, as funções relacionadas diretamente à pesquisa, envolvendo a atuação em projetos e publicações, proporcionam notoriedade no meio acadêmico (YLIJOKI; URSIN, 2013).

Além disso, as funções de gestão muitas vezes não contam em processos de avaliação e progressão dos docentes, fazendo com que as atividades sejam encaradas como uma parte do trabalho acadêmico que consome o tempo que poderia ser aproveitado em outras funções mais valorizadas dentro da universidade (GUZMÁN-VALENZUELA; BARNETT, 2013).

Tendo em vista que a gestão não se compõe imperiosamente de ações prazerosas e que não interage tanto com outras funções da

profissão, como o ensino e a pesquisa, alguns professores podem considerar a atuação em gestão uma perda de tempo e uma carga exagerada de trabalho que poderia estar direcionado para o clássico tripé pesquisa-ensino-extensão (YLIJOKI; URSIN, 2013), gerando excesso laboral e fadiga.

Uma questão adicional que surge com a massificação da educação superior no Brasil é que o número de servidores não acompanha o trabalho que se acumula, criando um excesso de trabalho para os professores, gerando mais sobrecarga docente, e a profissão se torna uma soma de atividades (CORREIA; MATOS, 2001), com a consequente sensação de desrealização e de desvalorização profissional.

Outro aspecto desmotivador é a própria estrutura universitária que coloca os professores e coordenadores de curso em funções administrativas e burocráticas, sem exatamente tomar decisões valorosas sobre o funcionamento da universidade, trazendo uma sensação de pouca efetividade.

Em compensação, os ofícios de gestão permitem uma maior proximidade com os estudantes e servidores da universidade, bem como um aprendizado sobre o funcionamento da instituição, gerando satisfação para o gestor.

Alguns estudos apontam que os professores enxergam a função administrativa como uma obrigatoriedade pela qual terão que passar em algum momento da carreira. Enquanto os que estão nos cargos percebem um acúmulo de funções para os que desempenham bem as tarefas, pois são pressionados a continuarem nos cargos que ocupam.

Dessa forma, os docentes competentes na área administrativa são penalizados, visto que outros professores não participam dos cargos e a distribuição de chefias e coordenações sobrecarrega sempre os mesmos profissionais (SANTOS, PEREIRA, LOPES, 2018).

Essa percepção despertou nosso interesse em ouvir os docentes por entendermos que são fundamentais na gestão acadêmica dos cursos de graduação, cuja pesquisa será melhor detalhada mais à frente,

quando tratarmos dos resultados. Para este estudo elegemos como abordagem de investigação a pesquisa qualitativa, e como método o estudo de caso. Conforme Minayo (2000), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, porque trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, preocupando-se com processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis e equações estatísticas. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário semiestruturado.

Inicialmente, nossa pesquisa envolveu 12 docentes coordenadores de cursos de graduação do Campus do Agreste/UFPE. Aplicamos o questionário pessoalmente, com três coordenações, para verificar a viabilidade do instrumento. Como eles avaliaram positivamente o instrumento, não houve necessidade de ajustes. Em seguida enviamos, via e-mail, para os demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

As respostas ao questionário foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Em nossa análise temática procuramos identificar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da função de coordenação de curso na perspectiva dos docentes envolvidos na pesquisa, buscando pontuar os limites e possibilidades apontados por eles no exercício desse cargo.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A VOZ DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Dentre os 12 sujeitos da pesquisa, dois não devolveram o questionário respondido, limitando nossa amostra a 10 participantes, sendo 6 homens e 4 mulheres. Eles têm idade, tempo de serviço na função de coordenação e graduação diferentes.

As vivências dos docentes com a gestão acadêmica e suas reflexões sobre os aspectos satisfatórios e insatisfatórios da função de

coordenação são discutidas a seguir. Para aprofundarmos a discussão e esclarecermos os resultados, apresentamos alguns trechos dos questionários, nos quais substituímos os nomes reais dos participantes por nomes fictícios.

Um fato que nos chama atenção é a necessidade de formação específica para o exercício do cargo, como apontado nos questionários “acho que deveria ter um curso de aperfeiçoamento dos coordenadores, com as diversas atividades inerentes ao cargo em uma instituição pública” (Pedro; Renato; Mônica); “É importante ter um processo de acolhimento aos novos coordenadores” (Joana).

Esse entendimento é exposto por Lopes Filho (1992), quando deixa claro que a capacidade de gestão não se institui de imediato, implica processo de aprendizagem de equipe e condições institucionais mínimas, bem como por Aguiar (2016, p. 228), quando afirma que:

O professor passa por um concurso público para assumir a docência em uma universidade pública; entretanto, de repente, encontra-se envolvido com a gestão no contexto universitário. Ocorre que, de forma geral, muitos não se percebem preparados suficientemente para as atividades gestoras.

Neste sentido, o trabalho docente acaba sendo algo solitário, quando deveria ser compartilhado.

Um fato que precisamos pontuar é a similaridade de opinião entre algumas coordenações no que tange aos aspectos que dificultam o seu trabalho, fazendo com que se sintam pressionados e sozinhos, como podemos constatar em algumas falas das coordenações “há aqueles/as que consideram que estar na função de coordenação significa atender aos mandos individuais, sem se disponibilizar a estar junto às ações do curso e da instituição, que exigem uma presença coletiva” (Mariana); “a centralidade das questões: muitos professores e alunos acham que a coordenação resolve tudo, quando na verdade eu coordeno tudo.

Coordenar é diferente de executar aula, por exemplo. Então, se um professor dá uma aula ruim, acha que a coordenação deve resolver isso, quando a solução seria ter uma política de desenvolvimento docente que não é apenas a coordenação que faz (Joana).

Esse relato aponta para a importância de fortalecer a política formativa na UFPE. O NUFOPÉ vem procurando sanar algumas lacunas, pois como afirma Aguiar (2016, p. 225), “o trabalho docente na Educação Superior se depara com várias tensões, uma das quais é a formação específica da docência neste nível de ensino”, mesmo porque o perfil do docente universitário é bastante diversificado, constituindo-se um grande desafio para os cursos de formação.

Além disso, o peso do trabalho isolado, carente de parceria, presente em alguns depoimentos é também apontado por Santos, Pereira e Lopes (2018, p. 997), em estudo realizado em universidades públicas do Brasil e de Portugal, quando afirmam a necessidade de parceria “para que o processo seja de fato participativo, democrático e mais colegiado, para que as decisões não incidam sobre uma figura central”. Esses argumentos vêm ao encontro da proposta de trabalho da UFPE expressa no manual do coordenador de curso, mas que não se efetiva na prática, constituindo-se um desafio institucional.

Há outros elementos importantes que as coordenações apontam como fatores desfavoráveis em seu trabalho, como podemos perceber nestes relatos: “Quadro incompleto de docentes que também está ligado a evasão/retenção” (Francisco); “Sem dúvida, a falta de autonomia e o corporativismo” (Renato); “Distância entre o Campus e a reitoria (por exemplo, os fóruns com coordenadores só ocorrem em Recife). O elevado número de estudantes que afirmam ter problemas psicológicos; o não cumprimento das regras por parte de docentes e estudantes (Antônio).

Com relação a este último aspecto, seria o que Santos, Pereira e Lopes (2018) denominam de “gestão por inerência”, que é a participação em diferentes órgãos a partir de um só cargo, levando os docentes que assumem cargo de gestão, muitas vezes, a ficar limitados a essas

funções administrativas que consomem muito tempo e não permitem o desenvolvimento de outras atividades acadêmicas.

Essas problemáticas sinalizam a fragilidade das condições em que essa gestão está se dando, condições que dificultam a emergência de espaços de reflexão sobre os processos de gestão universitária que apontem para práticas político-pedagógicas que fortaleçam a interação necessária entre as diversas dimensões que compõem a carreira universitária, ensino-pesquisa-extensão e gestão e seus protagonistas, superando essa lógica de competição entre eles.

Entretanto, felizmente, nem tudo são dissabores. Na ponte inversa também há suas vantagens e, por que não dizer, prazeres? Há, por certo, o lado bom dessa história, e é nele que mergulhamos um pouco agora. Podemos afirmar que a questão central, comum, na fala das coordenadoras, diz respeito ao prazer em contribuir com a formação dos estudantes e com a melhoria do curso. Os depoimentos confirmam essa percepção de “aproximação com estudantes e possibilidade de contribuir diretamente para o sucesso do curso” (Carlos; Mônica; Mariana; Antônio); “Estreitar a relação junto às instâncias representativas do segmento discente, planejando ações que atendam suas expectativas (Mariana); “Poder potencializar professores e alunos através da gestão. Não é a gratificação nem a vaidade do cargo (Juliana).

Essa visão da importância da função para a melhoria do curso é, também, constatada em estudo realizado por Marques (2011). Entretanto, como apontado por Lavor, Andriola y Lima (2015), o papel da coordenação de cursos de nível superior em relação aos resultados dos cursos ainda é um tema que necessita ser amplamente discutido na literatura.

Enfim, salvo um caso isolado no qual um dos sujeitos da pesquisa afirma não ver nenhum ponto positivo no cargo, observamos que a maioria percebe a importância de seu trabalho para milhares de estudantes em formação e para a consolidação dos cursos de graduação, principalmente em um campus no interior do Estado, que se firma como espaço de democracia e descentralização da produção de conhecimentos.

## ALGUMAS CONCLUSÕES...

Sem dúvida, esta pesquisa é limitada a uma realidade acadêmica, fato que impede a generalização das experiências, pois limitações de tempo e orçamento não permitiram uma maior abrangência do estudo.

Entretanto, por certo, indica os caminhos percorridos por esses sujeitos na trajetória de trabalho de coordenação de curso no Campus do Agreste, possibilitando o aprofundamento de estudos a respeito da temática.

Em nossa pesquisa constatamos que muitos sentimentos de insatisfação são comuns aos coordenadores. Acreditamos que uma troca mais efetiva de dificuldades/limitações poderia favorecer o enfrentamento coletivo desses desafios, contribuindo significativamente para o fortalecimento do trabalho das coordenações na superação das dificuldades atreladas ao exercício do cargo. Provavelmente, com potencialização dos aspectos positivos/favoráveis.

Observamos, assim, que um desafio, e ao mesmo tempo oportunidade institucional, é buscar promover a aproximação entre os diferentes cursos/núcleos e os respectivos docentes, sendo premente a criação de espaços de debate e reflexão que promovam o surgimento de uma cultura acadêmica que rompa as paredes departamentais e o isolamento.

Ao encerrar este capítulo consideramos importante deixar claro que as análises e constatações aqui realizadas, longe de conclusões definitivas, são apenas indicações que sugerem a necessidade de mais pesquisas sobre a temática, apresentada aqui como objeto de reflexão.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M<sup>a</sup> da C. C. de. Um Olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. *Pro-Posições*. v. 27, n. 3 (81), set/dez, 2016, 221-235.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n 1, p.71-92, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa, 2011.

BLEIKLIE, I. A. *Policy and practice in higher education: Reforming Norwegian universities*. J. Kingsley Publishers, 2000.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. *Manual dos Coordenadores dos Cursos de Graduação*. Disponível em: [https://www.br/documents/38970/395597/MANUAL\\_DO\\_COORDENADOR\\_aprovado\\_no\\_Fórum\\_18.06.pdf/c1083693-f518-47a5-b826-cc208914f339](https://www.br/documents/38970/395597/MANUAL_DO_COORDENADOR_aprovado_no_Fórum_18.06.pdf/c1083693-f518-47a5-b826-cc208914f339). Acesso em 30. nov. 2019.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. 2001.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, W.J.; HATT, P.K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1975.

GUZMÁN-VALENZUELA, C.; BARNETT, R. *O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes*. *Educação e Pesquisa*, 2013, 39.4: 891-906.

LAVOR, J. F. de; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliando o Impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação. Um estudo em universidade pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(2), 233-254.

FILHO, J. A gestão compartilhada na escola. *Revista Brasileira de Administração Educacional*, 8(2), 2011, 8-33.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP. Ed. EPU, 1986.

MARQUES, W. Ensino, Pesquisa e Gestão Acadêmica na Universidade. *Avaliação*. Campinas. Sorocaba, SP. v. 16, n. 3, p. 685-701, nov. 2011.

MINAYO, M.<sup>a</sup> C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, B. de S. The European University at the Crossroads. In: ANNIVERSARY OF THE MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. *Keynote Adress*. Bologna: University of Bologna, 2010.

SANTOS, C. da C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. *Educação & Realidade*, 2018, 43.3: 989-1008.

YLIJOKI, Oili-H.; URSIN, J. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 2013, 38.8: 1135-1149.

# Cidadania, gestão democrática e práticas pedagógicas nas escolas e nas instituições de ensino superior

*Fernanda da Costa Guimarães Carvalho*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é tratar da cidadania e da gestão democrática na escola pública e na instituição de ensino superior, de modo a destacar as dificuldades enfrentadas pelos professores para desencadear práticas reflexivas e compartilhadas no cotidiano dessas instituições de ensino. Os resultados de pesquisas sobre educação realizadas no final dos anos 90 e início dos anos 2000, por Patto (1990), Zabala (1998), Perrenoud (2002), e Gentili (1999), referem-se a vários tipos de problemas observados no cotidiano das instituições públicas de ensino, tais como: os baixos índices de desempenho cognitivo, cultural e emocional dos alunos; a falta de verbas adequadas para melhoria da estrutura física, pedagógica e cultural, e a formação permanente dos professores. Tais dificuldades necessitam ser enfrentadas e superadas, para que a escola e as instituições de ensino superior contribuam na formação integral e na construção da cidadania dos jovens e adultos pobres no Brasil.

Destacamos a importância de se realizar uma análise crítica a propósito dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das

instituições de ensino. Defendemos uma perspectiva pedagógica que desenvolva uma tecnologia de inclusão social nos trabalhos educacionais e, ainda, que trabalhe, cotidianamente, para o fortalecimento de uma sociedade justa e democrática.

Nos anos 1990, Patto (1990) analisou dados a respeito de trabalhos escolares que apontavam problemas difíceis de serem resolvidos nas instituições de ensino, tanto do ponto de vista prático como teórico e metodológico. A referida autora, nas entrelinhas dos resultados de suas pesquisas realizadas no cotidiano das escolas públicas da cidade de São Paulo, apontou a fragilidade das práticas pedagógicas na busca do estabelecimento das condições exigidas e necessárias para o processo de escolarização.

Na maior parte das unidades federativas, mais de 50% dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos não frequentavam a escola nos anos 1990 (PATO, 1990). Entre os que estavam na escola, mais de 60% não se encontravam nas séries correspondentes às idades que possuíam. Todavia, apesar de os resultados não serem muito animadores, se comparados a outras décadas no Brasil poderemos observar que ocorreram importantes transformações, principalmente no que se refere à inclusão das crianças e adolescentes pobres nas escolas públicas a partir dos anos 90, e nas instituições de ensino superior a partir dos anos 2003.

Educar, em uma perspectiva metodológica cidadã e democrática, é estimular o uso da inteligência e da crítica, é reconhecer em cada educando uma pessoa humana, essencialmente livre e capaz de raciocinar, com necessidade de receber informações sobre as conquistas anteriores da inteligência humana e sobre a melhor forma de utilização de tais informações para a busca de novos conhecimentos (FREIRE, 1990). Educar, na perspectiva democrática, é, sem dúvida, desenvolver uma prática pedagógica da autonomia, da liberdade e da cidadania.

A sala de aula deve ser o local de diálogo e de aprendizado. Contudo, destacamos a relevância da construção de uma relação entre o professor e os seus alunos através da qual “cada um reconhece no outro uma

fonte original e insubstituível de saberes a serem partilhados” (BRANDÃO, 2002, p. 56). A partir dessa relação, a “turma de alunos”, a “equipe de trabalho” e a “sala de aula” podem ser reconhecidas e vividas como diferentes estilos de uma coisa só: “uma comunidade aprendente” (BRANDÃO, 2002, p. 56). Contudo, a realidade nos coloca distantes dessa meta de nos tornarmos todos uma comunidade aprendente, uma vez que ainda não está assegurado para todos o direito à educação.

Em 2018 Pernambuco foi o segundo estado do país com mais jovens sem trabalhar e sem estudar. Os dados do IBGE (2018) informam que 38,2% dos jovens que deveriam estar no ensino médio encontravam-se em situação de defasagem ou de evasão escolar. Os dados do IBGE (2018) apontam que 74,2% dos alunos matriculados nas escolas públicas não chegam ao ensino superior na idade adequada, e outros nem chegam.

O IBGE (2018) nos informa, ainda, que 75% dos jovens estão no ensino superior privado, e 24,6% estão matriculados em instituições públicas. Tais informações nos remetem à relevância da construção de estratégias e ações que possam garantir melhores resultados referentes à inclusão, à permanência e ao desempenho dos alunos nas escolas e universidades públicas.

O IBGE (2016) indica que 7,2% dos adolescentes de 15 anos, no Brasil, eram analfabetos em 2016. No Nordeste, a situação era ainda mais grave: 14,5% dos adolescentes de 15 anos eram analfabetos. Com relação às pessoas com mais de 60 anos, o índice nacional de analfabetismo era de 19,3%, enquanto entre os nordestinos o índice era de 35,2%

Ainda segundo dados do IBGE (2018), em 2016, 7,8% da população não possuía nenhum tipo de instrução. Em 2017, esse índice chegou a 7,2% e, em 2018, caiu para 6,9%. Além disso, 45% concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório no Brasil em 2016, enquanto em 2017 esse índice chegou a 46,2% (IBGE, 2016; 2018).

Nossas pesquisas em torno da formação de professores em serviço vêm consolidando a ideia de que a instituição de ensino é um dos poucos espaços de experimentação dos valores e dos sentimentos

humanos, já que compreende institucionalmente a socialização e a multiplicação de conhecimento. Urge superar os problemas mencionados em anos passados e ainda existentes em 2020, uma vez que estudos acadêmicos realizados nos anos 90 apontam para dificuldades em se fazer valer o direito à educação pública e de qualidade para todos.

Dos anos 2000 até dias atuais, ao que tudo indica, ainda não se consolidaram as metas estabelecidas pelo PNE, de reduzir o analfabetismo para 6,5% em 2015 e erradicá-lo até 2024 (IBGE, 2018). Assim, como atingir pelo menos 33% de taxa líquida e de 50% de taxa bruta da matrícula da educação superior no Brasil? (PNE, 2014-2024).

A retomada da constatação de que devemos fortalecer os trabalhos dos professores nos impele a reconhecer também a responsabilidade social da escola e da instituição de ensino superior quanto ao desenvolvimento das políticas de formação do professor em serviço. É necessário, portanto, reconhecermos o caráter estratégico de uma gestão democrática de qualidade para oportunizar o exercício dessa função.

Para contribuir com o processo de reflexão a propósito da relevância, no contexto atual da educação brasileira, de ações que incentivem as práticas de cidadania, reflexivas e compartilhadas entre os professores e alunos e todos que integram as instituições de ensino, dividimos, a seguir, este capítulo em duas seções, além das considerações finais. Na primeira, contemplamos o marco teórico e legal da cidadania e da democracia e analisamos a importância da educação como prática reflexiva. Na segunda seção, destacamos a importância do fortalecimento da gestão democrática em cada instituição de ensino público, como recomenda o artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

## **CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL**

No Brasil, o índice de analfabetismo é muito alto, o IBGE (2018) registra 11,5 milhões de jovens com 15 anos de idade analfabetos. Freire (1990, p. 20) destaca que:

[...] se a educação deve atuar de outra maneira que não como instrumento de opressão, ela deve ser concebida como uma pedagogia do saber, uma ação cultural para a liberdade.

Somente assim as práticas pedagógicas poderão contribuir para a construção do conhecimento, da diversidade, do respeito às diferenças culturais, de gênero, étnico-raciais, sexuais, de geração, de credos e religião etc. A instituição de ensino deve incentivar trabalhos que valorizem as diferentes identidades dos(as) educandos(as), buscando os princípios de promoção da interculturalidade. Porém, o grande desafio para as escolas públicas e para as instituições de ensino superior é garantir a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento do seu público estudantil.

Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a educação no Brasil, em 2001, mostram que é possível identificar tendências de melhoria no aproveitamento dos alunos da educação básica, incluindo o ensino médio. Se compararmos as décadas anteriores com a última década, constatamos que houve uma evolução da taxa de aprovação dos alunos. Vejamos:

[...] A quantidade de alunos aumentou, de 71,6% para 75,8% entre 1996 e 2000, e de-cresceu no número de reprovações, de 9,5% para 7,5% no mesmo período. A quantidade de alunos que abandonam a escola também tem diminuído, de 18,9% em 1996 para 16,7% em 2000 (IBGE, 2000).

Embora os índices demonstrem pequenas melhorias, acreditamos que existem possibilidades de um progresso mais significativo, uma vez que os resultados de todos os indicadores representam aumento no número de concluintes da educação básica. O ensino médio continua sendo, porém, um desafio para grande parte das escolas.

Evidências nacionais e internacionais permitem afirmar que o Brasil vem caminhando na construção da democracia e da cidadania no espaço escolar. No entanto, os desafios quantitativos da inclusão

educacional de vasto contingente de crianças e de adolescentes apresenta sérios e profundos *déficits* no que se refere à qualidade do ensino, fato que nos remete ao plano das capacidades e competências para a vida e para a maturidade que a educação pode desenvolver nos jovens que passam pelos bancos escolares.

De acordo com Basto (2000, p. 20), “a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e sobre a escola pública”. E acrescenta: “A gestão democrática é inclusa no hall das práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e para a participação popular” (BASTO, 2000, p. 22). A seguir, analisaremos as possíveis relações entre cidadania, democracia e a questão da formação de professores com a gestão democrática.

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

O artigo 206 da CF/88, em seu inciso VI, institui a gestão democrática do ensino na forma da lei. A propósito da gestão democrática, Paro (1988, p. 79) salienta que “cada vez mais se afirma a participação da comunidade (especialmente dos pais) junto às instituições de ensino”. Contudo, tal participação não deve se restringir apenas a um instrumento de controle democrático, mas, sim, configurar-se como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico.

Isto significa resgatar o papel da escola e das instituições de ensino superior como lugar de reflexão, de ação e de reinvenção. Brandão (2002) nos alerta para a importância de o educador refletir sobre o processo educacional, sobre as práticas pedagógicas, assim como sobre a política e sobre a gestão escolar e educacional. A participação de todos os sujeitos é uma condição essencial para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, assim como o projeto pedagógico do curso nas instituições de ensino superior. O referido autor continua seu pensamento afirmando que “participar é uma forma de superar as

condições de dominação; quanto maior o nível de participação, maior o êxito do trabalho” (BRANDÃO, 2002, p. 12) e, por conseguinte, maior o nível de reflexão sobre a ação.

Neste sentido, compreendemos a gestão compartilhada e participativa como instrumento significativo para a garantia do direito à formação de professores em serviço e ao ensino público de qualidade.

Segundo Basto (2000), a gestão democrática e educacional no Brasil, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornou-se um dos princípios da educação na CF/88, a ser aplicada no ensino da administração pública em todos os níveis e modalidades, da creche à pós-graduação.

Salientamos, portanto, que o trabalho compartilhado e a gestão democrática, nas instituições de ensino, podem favorecer o exercício da cidadania, da democracia e da formação continuada dos professores em serviço, a partir do intercâmbio de experiências pedagógicas, culturais e administrativas.

Garrido (2015, p. 23) destaca que:

o calendário da escola precisa garantir anualmente (semestralmente, bimestralmente, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim reflitam na e sobre a ação, caracterizando, assim, a formação continuada na rotina escolar.

A autora salienta a relevância de trabalhos na rotina das instituições de ensino que aprimorem a participação crítica na escola e na sociedade. Não obstante, a estrutura da gestão escolar e educacional pode “facilitar ou dificultar a implementação do Projeto de Formação Continuada” (GARRIDO, 2015, p. 16). É importante ressaltar que a gestão democrática pode constituir um caminho real na melhoria da qualidade do ensino se ela for concebida, em profundidade, como um mecanismo capaz de refletir a propósito das práticas pedagógicas aplicadas cotidianamente nas salas de aula das escolas públicas e das instituições de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que substituir o monólogo docente instituído pelas práticas pedagógicas tradicionais, isto é, pela educação bancária, como nos informa Freire (1990), por novas orientações interativas, comprometidas com a socialização do conhecimento e com os princípios da cidadania e das práticas democráticas e libertadoras.

Para tanto, são necessários: o exercício do direito docente à formação continuada em serviço, à formação permanente; o intercâmbio de experiências entre professores; a garantia, no cotidiano de trabalho dos professores, de estudo, de planejamento e da interação entre estes e os discentes; e a socialização de todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar e das instituições de ensino superior.

Esse cotidiano, no entanto, necessitará, ainda, de um outro tipo de comprometimento. Atualmente, nossas crianças e jovens adolescentes são oriundos de contextos pobres, violentos, estressantes e neurotizados pela disputa da sobrevivência em comunidade e em sociedade. Na escola e nas instituições de ensino superior faz-se necessário desenvolver trabalhos que lhes possibilitem um ambiente mais livre de preconceitos, um lugar de experimentação, de reflexões e de aquisição de conhecimentos. Para tanto, o empenho deve ser em torno de um fazer pedagógico cidadão, compartilhado, livre de antigas formulações conservadoras e autoritárias.

## REFERÊNCIAS

GENTILI, P. *Neoliberalismo: qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARRIDO, E. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PARO, V. H. *Gestão democrática: participação na comunidade*. São Paulo: Cortez, 1988.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA- Queiroz Editor, 1990.

PERRENOUD, P. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WAISEFISZ, J. J. *Relatório de Desenvolvimento juvenil*. Brasília: 2004.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 14-15.

## Sobre os autores

### **ALBA MARIA AGUIAR MARINHO MELO**

Mestranda em Política Pública pela UFPE. Pedagoga da Universidade Federal de Pernambuco, atua no Setor de Estudo e Assessoramento Pedagógico, dentro da Coordenação de Ensino do Centro Acadêmico do Agreste e é membro do Núcleo de Avaliação Setorial do Campus do Agreste, da Comissão Própria de Avaliação- CPA/UFPE.  
E-mail: alba-marinho@hotmail.com

### **ALINE KÁTIA FERREIRA GALINDO**

Mestra em Políticas Públicas pela UFPE. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, atua no Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco - PE.  
E-mail: aline.ufpe19@gmail.com

### **ANA CAROLINA PUTTINI**

Mestre em Desenvolvimento Urbano pela UFPE, professora substituta do Departamento de Expressão Gráfica, biênio 2018-2020, doutoranda em Desenvolvimento Urbano na UFPE, pesquisadora no LATTICE - Laboratório de Tecnologias de Investigação da Cidade/UFPE e no LabGRAF - Laboratório de Estudos em Tecnologias de Representação Gráfica, na pesquisa intitulada: Gestão da Informação do Projeto Arquitetônico.

E-mail: carolina.puttini@ufpe.br

### **ANA PAULA LIMA PACHECO**

Professora Adjunto IV do Departamento de Engenharia Química - DEQ, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ingresso em janeiro de 2012. Graduada em Engenharia Química pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (1992) e em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (1996); mestrado (1999) e doutorado (2003) em Tecnologias Energéticas Nucleares, Departamento de Energia Nuclear - DEN, UFPE. Membro do NDE (2019-2022) e Colegiado (2019-2021) de Engenharia Química da UFPE.

E-mail: apclima@gmail.com

### **AUXILIADORA PADILHA**

Professora Associada para atividades de Educação a Distância da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Líder do Grupo: Laboratório de Pesquisa e Prática: Educação, Metodologias e Tecnologias - EDUCAT. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Pós- Doutorado pela Universidade de Santiago de

Compostela, na Espanha. Pesquisa e atua sobre Coreografias Didáticas e Institucionais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Educação com ênfase em Didática, Inovação Pedagógica e Metodologias Ativas, Educação a Distância, Inclusão Digital, processos de ensino e aprendizagem e formação de professores. Coordenadora do Programa de Extensão Proi-Digital.

#### **CAROLINA ALBUQUERQUE DA PAZ**

Mestre em Promoção da Saúde pela Universidade de Western Ontario, Canadá, doutoranda em Bioética e Saúde Pública pela Universidade de Brasília e professora auxiliar do Curso de Medicina do Centro Acadêmico do Agreste.

E-mail: carolina.apaz@ufpe.br

#### **CLAUDEMIR INACIO DOS SANTOS**

Doutorado em Educação CE/UFPE, Departamento de Ciências Administrativas - CCSA/UFPE.

email: claudemir.santos@ufpe.br

#### **CYNTHIA MARIA BARBOZA DO NASCIMENTO**

Doutora em Saúde Pública pelo Instituto Aggeu Magalhães - FICORUZ-PE. Professora Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Email: cynthia.bnascimen@ufpe.br

#### **DELÂINE CAVALCANTE SANTANA DE MELO**

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunta da UFPE no Departamento de Serviço Social.

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas - GEPOL - DSS - UFPE.

E-mail: delaine.melo@ufpe.br

#### **EDSON FRANCISCO DE ANDRADE**

Doutor em Educação, professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Foi Membro Pesquisador e Coordenador do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE), no biênio 2018-2020. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social, certificado pelo CNPq.

E-mail: edsonfranciscodeandrade@gmail.com

#### **ELIZAMA PEREIRA MESSIAS**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Rede de Ensino da Prefeitura do Recife. Integrante do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LABERER/UFPE).

E-mail: elizama18nova@gmail.com

#### **ELIZABETH VARJAL**

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, com Mestrado em Educação pela UFPE e obtenção dos créditos e certificado de suficiência investigadora do Programa de Doutorado em Perspectivas Histórica, Comparada e Política da Educação da Universidade de Salamanca na Espanha. Professora e Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Formação Continuada dos Professores da UFPE - NUFOPE. Participa do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação e Sociedade da UFPE. E-mail: varjal1@hotmail.com

### **FATIMA MARIA LEITE CRUZ**

Doutorado em Educação-UFPE, Psicóloga, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - CE, Programa de Pós Graduação em Psicologia e Programa de Educação Matemática e Tecnológica, Membro do NUFOPE. Email: fatima.cruz@ufpe.br

### **FERNANDA DA COSTA GUIMARÃES CARVALHO**

Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Ciências Sociais pela UFPE. Atua como Professora Associada da UFPE no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e como pesquisadora da Linha de Política Educacional, Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: fernandacgcarvalho@gmail.com.

### **FLÁVIA DA SILVA CLEMENTE**

Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da UFPE, Doutora em Serviço Social pela UFPE. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas e Integrante do Coletivo Filhas do Vento.

E-mail: flaviaclemente2000@yahoo.com.br

### **GABRIELLA MORAIS DUARTE MIRANDA**

Doutora em Saúde Pública pelo Instituto Aggeu Magalhães (IAM-Fiocruz/PE), professora da Área Acadêmica de Medicina Social do Centro de Ciências Médicas da UFPE. Docente do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC/CCM UFPE) e docente colaboradora no Programa de Pós-graduação em Saúde Pública (PPGSP/IAM-Fiocruz/PE). E-mail: gabriella.miranda@ufpe.br

### **GISELE LOPES DE CARVALHO**

Doutora em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco (2004), professora associada do Departamento de Expressão Gráfica do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Vice-Coordenadora do Curso de Licenciatura em Expressão Gráfica. Pesquisadora e vice-líder do Laboratório de Estudos em Tecnologias de Representação Gráfica - LabGRAF/UFPE.

E-mail: gisele.carvalho@ufpe.br

### **HENRIQUE COSTA DA SILVA**

Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Pernambuco. Assistente Social. Professor Universitário. Militante LGBTI+ negro e pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gêneros, Ciências e Culturas - HYPATIA/UFPE.

E-mail: henriquecosta21142gmail.com

### **IRIS CAMPOS LUCAS**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação de Medicina Tropical pela UFPE, professora auxiliar do curso de medicina do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE e mestre pelo Programa de Pós Graduação de Ciências da Saúde da UFPE.

E-mail: iriscamposlucas@gmail.com

### **JORGIANA OLIVEIRA MANGUEIRA**

Mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e docente do curso de graduação em saúde coletiva da UFPE.

Email: jorgiana.mangueira@ufpe.br

### **JOSÉ BATISTA NETO**

Professor Titular da UFPE, vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Educação. Licenciado e Mestre em História pela UFPE e Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris V - René Descartes. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático Pedagógica dos Professores da UFPE, pesquisador da Cátedra Paulo Freire da UFPE, membro da rede freireana de pesquisadores.  
E-mail: josebn@uol.com.br

### **JOSÉ RONALDO DE VASCONCELOS**

Enfermeiro sanitaria e mestre em saúde coletiva. Cursa doutorado em educação pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atua como professor assistente no curso de graduação de saúde coletiva do centro acadêmico de Vitória, da UFPE. É membro dos grupos de pesquisa de economia política da saúde e educação e sociedade.  
E-mail: jose.rvnunes@ufpe.br

### **LARA COLOGNESE HELEGDA**

Doutora em Ciências da Saúde pela PUCRS (2014). Professora do mestrado superior na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória (CAV).  
E-mail: laracolognese@yahoo.com.br

### **LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA**

Doutora em Educação pela UFPE, professora associada do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Docente do Programa de Pós-graduação

em Educação do Centro de Educação (PPGE/CE) e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/CAA), coordenadora da Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Membro do Núcleo de Formação Pedagógica dos Professores Universitários da UFPE - NUFOPE. Pesquisadora-colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), integrante da rede CAFTE - Currículo, Avaliação, Formação e Novas Tecnologias.

### **MARCELO SABBATINI**

Doutor em Teoria e História da Comunicação. Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Também é docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) e membro do Núcleo de Formação Pedagógica dos Professores Universitários da UFPE - NUFOPE. Sua pesquisa aborda a tecnologia educacional, com ênfase na educação a distância (EaD), jogos digitais na educação e letramento e cultura digital, além da comunicação e divulgação científica.

Email: [marcelo.sabbatini@ufpe.br](mailto:marcelo.sabbatini@ufpe.br)

### **MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Doutorado e Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Atua como Professora Associada da UFPE no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e como pesquisadora da Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora

do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE-NUFOPE. E-mail: carrilho1513@gmail.com

### **MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS**

Doutora em Educação pela UFPE. Professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e pesquisadora da Linha de Pesquisa em Teoria e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. É líder do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LABERER/UFPE).

E-mail: cecareis@hotmail.com

### **MARINA DE MORAES VASCONCELOS PETRIBÚ**

Doutora em Nutrição pela UFPE, professora associada do Centro Acadêmico de Vitória da UFPE. Coordenadora Formadora do Programa de Residência em Nutrição do Hospital dos Servidores do Estado de Pernambuco e Coordenadora da Comissão de Residências Multiprofissionais (COREMU) da UFPE.

E-mail: marina.petribru@ufpe.br

### **NEIDE MENEZES SILVA**

Cursa doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação da UFPE - PPGedu - na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Mestra em Educação pela UFPE. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Graduada em Pedagogia pela mesma IES. Atua como pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste (CA). É membro do Grupo de Pesquisa LAPPUC - Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência.

E-mail: neide.msilva@ufpe.br e neidemenezes.ufpe@gmail.com.

### **PETRA OLIVEIRA DUARTE**

Farmacêutica e Doutora em Saúde Pública pelo Instituto Aggeu Magalhães, fiocruz. Atua como professora adjunta do Bacharelado em Saúde Coletiva do Campus da Vitória, UFPE. Também é Vice-coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional de Interiorização da Atenção à Saúde - PRMIAS, gestão 2020-2021.

E-mail: [petra.duarte@ufpe.br](mailto:petra.duarte@ufpe.br)

### **PETRÔNIO JOSÉ DE LIMA MARTELLI**

Possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal de Alfe-nas (1988) especialização em saúde pública pela ENSP/FIOCRUZ (1990), mestrado em Saúde Pública pelo CPqAM/FIOCRUZ (2001) e doutorado em saúde pública também pelo CPqAM/FIOCRUZ (2010). Professor-pesquisador do Departamento de Saúde Coletiva do CPqAM/FIOCRUZ no pe-ríodo 2001 a 2011 e professor dos cursos de Odontologia, Fisioterapia, Educação Física, Farmácia e Biomedicina na Associação Caruaruense de Ensino Superior- ASCES/UNITA de 1998 a 2011. Desde 2011 é profes-sor do Departamento de Medicina Social da UFPE e desde 2013 docente permanente do PPGSC. Atualmente, está como professor associado da área acadêmica de medicina social da UFPE.

Email: [petroniocarla@uol.com.br](mailto:petroniocarla@uol.com.br), [petronio.martelli@ufpe.br](mailto:petronio.martelli@ufpe.br)

### **RONALD PEREIRA CAVALCANTI**

Dentista sanitarista, mestre em odontologia em saúde coletiva e dou-tor em odontologia. Atua como professor adjunto no curso de gradua-ção em saúde coletiva do centro acadêmico de vitória, da UFPE. Coor-dena o grupo de Pesquisa Regulação assistencial em Saúde - GPRES e é membro do grupo de pesquisa de economia política da saúde.

E-mail: [ronald.cavalcanti@ufpe.br](mailto:ronald.cavalcanti@ufpe.br)

### **SÍLVIO LUIZ DE PAULA**

Doutor em Administração pela UFPE. Atua como professor do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Email: silviodepaula1@gmail.com

### **TATIANE MICHELE MELO DE LIMA**

Docente do Departamento de Serviço Social da UFPE. Doutora em Serviço Social pela UFPE. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas.

E-mail: tatimelo83@yahoo.com.br

### **TELMA SANTA CLARA**

Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Educação. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFPE. Membro fundadora do Núcleo de Formação Continuada Didático Pedagógica dos Professores da UFPE.

### **VALERIA NEPOMUCENO TELES DE MENDONÇA**

Doutora em Serviço Social pela UFPE, Professora do Departamento de Serviço Social da UFPE. Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no campo da Política da Criança e do Adolescente (Gecria), do Departamento de Serviço Social.

Email: valeria.nmendonca@ufpe.br

## VINÍCIUS ALBUQUERQUE FULGÊNCIO

Mestre em Desenvolvimento Urbano pela UFPE, professor do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Docente do Departamento de Expressão Gráfica da UFPE. Editor- Chefe da Revista Geometria Gráfica. Pesquisador do Laboratório de Estudos em Tecnologias de Representação Gráfica (LabGRAF/UFPE).

E-mail: [vinicius.fulgencio@ufpe.br](mailto:vinicius.fulgencio@ufpe.br)

*Título* COLEÇÃO NUFOPE - Formação continuada  
de professores da Educação Superior  
na UFPE: reflexões vivenciadas em curso  
de aperfeiçoamento didático-pedagógico

*Organizadoras* Ana Karina Morais de Lira  
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

*Revisão* Maria Luísa Vaz Costa

*Capa e projeto gráfico* Adele Pereira

*Tipografia* Odile e Elido

