

Sandra Regina Soares  
Liege Maria Sitja Fornari  
Álvaro Lima Machado  
(Organizadores)



Série  
Práxis e  
Docência  
Universitária

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS  
NA UNIVERSIDADE**

**perspectivas e práticas inovadoras  
na formação de profissionais**

**EdUnfb**  
Editora da Universidade do Estado da Bahia

Volume

6

### **Sandra Regina Soares**

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke (Quebec, Canadá). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Psicologia (UFBA). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/UNEB). Diretora da Editora da UNEB (EDUNEB).  
E-mail: ssoares@uneb.br

### **Álvaro Lima Machado**

Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Licenciatura em Química (UFBA/IQ). Tecnólogo em Alimentos (EMARC). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Campus I - Salvador. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/UNEB).  
E-mail: alma@uneb.br

### **Liege Maria Sitja Fornari**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade São Bento da Bahia e em História do Brasil pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA). Graduada em História (FAPA). Professora Adjunta do Departamento de Educação Campus I - Salvador, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/(UNEB). Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/UNEB).  
E-mail: liegesitja@uneb.br

**DESENVOLVENDO  
COMPETÊNCIAS NA  
UNIVERSIDADE**



**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**

José Bites de Carvalho  
**Reitor**

Carla Liane N. dos Santos  
**Vice-Reitora**

Sandra Regina Soares  
**Diretora da Editora**

**Conselho Editorial**

Atson Carlos de Souza Fernandes  
Liege Maria Sitja Fornari  
Luiz Carlos dos Santos  
Maria Neuma Mascarenhas Paes  
Tânia Maria Hetkowski

**Suplentes**

Edil Silva Costa  
Gilmar Ferreira Alves  
Leliana Santos de Sousa  
Mariângela Vieira Lopes  
Miguel Cerqueira dos Santos

**Volume 6**

**Pareceristas *ad hoc***

Álvaro Lima Machado  
Ana Paula Macedo  
Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet  
Cipriano Carlos Luckesi  
Dayse Lago de Miranda  
Édiva de Sousa Martins  
Fátima Regina Cerqueira Leite  
Flavia Vieira  
Ilma Maria Fernandes Soares  
Leonardo Rangel dos Reis  
Liege Maria Sitja  
Luciene Lessa Andrade

Maria da Conceição Alves Ferreira  
Maria de Cássia Passos Brandão  
Maria Inêz Oliveira Araújo  
Mariana Soledade Barreiro  
Marinalva Lopes Ribeiro  
Miriam Barreto de Almeida Passos  
Neilton da Silva Silva  
Nerivaldo Alves Araújo  
Nilma Margarida de Castro Crusóé  
Sandra Regina Soares  
Sílvia Luiza Almeida  
Tania Suely Azevedo Brasileiro

Sandra Regina Soares  
Liege Sitja Fornari  
Álvaro Lima Machado  
Organizadores

Série Práxis e Docência Universitária  
Volume 6

**DESENVOLVENDO  
COMPETÊNCIAS NA  
UNIVERSIDADE**  
**perspectivas e práticas inovadoras na  
formação de profissionais**

EDUNEB  
Salvador  
2017

© 2017 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,  
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.  
Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil em 2017

### Ficha Técnica

**Coordenação Editorial**

Nerivaldo Alves Araújo

**Normalização**

Ricardo Baroud

**Coordenação de Design e  
Diagramação**

Sidney Silva

**Revisão de Provas**

George Luís Cruz Silva  
Maria Aparecida Porto Silva

**Revisão de Texto**

Eumara Maciel dos Santos

**Criação de Capa**

Henrique Rehem Eça

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Fernanda de J. Cerqueira – CRB: 162-5

---

Desenvolvendo competências na universidade: perspectivas e práticas inovadoras  
na formação de profissionais/ Organizado por Sandra Regina Soares; Liege Sitja  
Fornari; Álvaro Lima Machado. – Salvador: EDUNEB, 2017.  
297 p.: il. – (Série Práxis e Docência Universitária, v. 6)

ISBN 978-85-7887-329-5

1. Professores - formação. 2. Prática de ensino. I. Soares, Sandra Regina. II.  
Fornari, Liege Sitja. III. Machado, Álvaro Lima.

CDD: 371.12

---



Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB  
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula  
41150-000 - Salvador - BA  
www.eduneb.uneb.br  
editora@listas.uneb.br  
Tel. +55 71 3117-5342



# Sumário

## APRESENTAÇÃO

### DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA UNIVERSIDADE: possibilidades na formação profissional

7

Sandra Regina Soares, Liege Maria Sitja Fornari e  
Álvaro Lima Machado

### ATELIÊ BIOGRÁFICO: prática de formação para a docência

25

Arlete Vieira da Silva

### SIMULAÇÃO DE CONSULTORIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA AMBIENTAL

49

Adriano Bressane, Admilson Írio Ribeiro e  
Gerson Araujo de Medeiros

### ENSINO BASEADO NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: uma experiência no curso de Turismo da UNEB – *Campus XVIII*

81

Carlos Alberto Caetano

### RODAS DE CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIRAS(OS)

117

José Lúcio Costa Ramos, Norma Carapiá  
Fagundes e Daniela Gomes dos Santos Biscarde

<b>A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	149
Marcos Bispo dos Santos	

<b>ENSINO COM PESQUISA: contribuição para o desenvolvimento de competências de licenciandos de Educação Física</b>	187
Ilma Maria Fernandes Soares e Michael Daian Pacheco Ramos	

<b>EVALUACIÓN INNOVADORA EN LA UNIVERSIDAD: una experiencia en la asignatura de recursos territoriales turísticos en el Grado en Turismo</b>	221
Ruben Arnandis-i-Agramunt, Adrián Ferrandis Martínez e María Dolores Pitarch Garrido	

<b>AVALIAÇÃO COLABORATIVA DA APRENDIZAGEM: contribuição para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais de estudantes de Fisioterapia</b>	259
Marcelo Peixoto Souza	

<b>SOBRE OS AUTORES</b>	293
-------------------------	-----

# APRESENTAÇÃO

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA UNIVERSIDADE: possibilidades na formação profissional

Sandra Regina Soares  
Liege Maria Sitja Fornari  
Álvaro Lima Machado

Por que a universidade deve investir no desenvolvimento de competências no processo de formação de profissionais? Essa é uma questão que cada vez mais ecoa e exige um debate franco e aberto por parte dos docentes universitários. Embora haja muita controvérsia sobre o tema das competências na educação, em função de sua associação com o contexto do mercado de trabalho numa lógica neoliberal, exploratória e utilitarista, seguramente, nenhum dos mais ferrenhos críticos à utilização deste conceito no campo da educação, pode, no mais íntimo do seu ser, não desejar e nem avaliar *se a atuação dos profissionais aos quais busca os préstimos é competente*. Com efeito, quem em sã consciência pode achar que todos os médicos, pelo simples fato de serem portadores de diplomas emitidos por uma instituição universitária e avalizados pelo Conselho de Medicina, construíram as mesmas competências em seus processos formativos? Estão igualmente qualificados para intervenções complexas na promoção da saúde de seus pacientes? É inevitável concluir que

nessa avaliação sobre sua competência, frente ao domínio de conhecimentos e técnicas, terá muito mais importância a capacidade de investigar a situação de forma ampla, de não cair na tentação de dar um diagnóstico superficial, com base no achismo, como uma forma de se livrar, ao invés de resolver o problema; a competência comunicativa e relacional, incluindo a disposição e a capacidade de escutar de forma empática e de revelar autêntico interesse por compreender o problema trazido; a competência de buscar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para construir soluções inteligentes e eficazes para novos problemas. Logo, estamos falando de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais refinadas e exigentes.

Assim, a competência profissional é preocupação de todo cidadão e se expressa também nos currículos das mais avançadas instituições universitárias do mundo. Entretanto, a despeito dos discursos, é notória a desarticulação entre o currículo, o ensino e a avaliação da aprendizagem na educação superior. Prevalece o ensino baseado não no desenvolvimento de competências, mas na aquisição de conhecimentos declarativos isolados e de algumas destrezas. Como enfatiza Biggs (2010, p. 253), *“A los jóvenes, se les enseñan los tipos de cosas que probablemente necesiten conocer algún día y algunas destrezas para descubrir otras, antes de lanzarlos ao mundo.”*

Em contrapartida, no cenário contemporâneo, a universidade está desafiada a “inverter a roda”, diante do fato de que:

[...] a vida profissional está se tornando, cada vez mais, uma questão não apenas de lidar com uma excessiva quantidade de dados e teorias em uma determinada área de atuação (uma situação de complexidade), mas também uma questão de lidar com uma gama de múltiplos conhecimentos, de ação e de auto-identidade. As bases fundamentais pelas quais podemos entender

o mundo estão se multiplicando e estão frequentemente em conflito. Não é possível por um fim a essa multiplicação de bases. (BARNETT, 2005, p.17).

Retomando o exemplo do profissional de saúde, é humanamente impossível para um médico manter-se atualizado diante da crescente oferta de bases teóricas, de novos medicamentos, instrumentos e técnicas cirúrgicas à disposição no mercado. Ademais, diversas situações e exigências no contexto do trabalho, seja por parte dos empregadores ou dos “pacientes”, convocam esses profissionais a refletirem sobre suas próprias reações e emoções, a ressignificarem sua identidade profissional, a construir cotidianamente sua autoridade profissional com base nas suas competências diversas e não pela força da tradição. Esse cenário supercomplexo coloca, então, no centro da formação, na universidade, a subjetividade dos atores nela envolvidos, configurando o ensino capaz de formar profissionais para o futuro, como aquele que coloca como eixo o desenvolvimento de competências, de atitudes e valores. Assim, o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser mais uma ferramenta para o desenvolvimento integral das pessoas que desempenharão os papéis profissionais.

Nessa perspectiva, transpor o ensino da lógica transmissiva para a lógica construtiva de saberes, competências, atitudes e valores é o grande desafio posto para a formação de profissionais na universidade, em oposição à perspectiva neoliberal, mercadológica, instrumental, tecnicista e pragmática que busca se afirmar como única. Tal perspectiva avança no sentido de possibilitar um ensino que provoque e contribua para que os formandos, integrando suas diversas dimensões, se tornem profissionais capazes de pensar complexo, de recorrerem aos saberes construídos na formação inicial e continuada,

de ativarem suas competências de compreender, criticar, criar, investigar, formular juízo de valor de forma ética e tomar decisões diante de situações desafiantes, inusitadas e dilemáticas da prática profissional.

Enfrentar o desafio de abandonar o ensino transmissivo em prol do ensino voltado para o desenvolvimento de saberes, competências, atitudes e valores pressupõe colocar em questão a representação de profissional e de profissionalidade restrita, associada, exclusivamente, à habilidade técnica, que, em geral, orienta os currículos da universidade. Implica reconhecer que os bons profissionais, que as sociedades atual e do futuro requerem, não são aqueles que têm cabeças cheias de teorias desconectadas e descontextualizadas, assimiladas acriticamente, teorias que rapidamente perdem a validade. São aqueles que têm, como sugere Morin (2001), cabeças bem feitas. O que significaria possuir competências cognitivas complexas, que lhes possibilitariam interpretar criticamente, contrastar, relacionar, construir argumentos consistentes, tomar decisões, dentre outras; possuir competências socioafetivas, que necessariamente envolvem atitudes e valores éticos, humanistas, de respeito à alteridade; e, possuir competências profissionais que, em sintonia com as demais competências, lhes permitiriam buscar soluções consistentes e éticas para os problemas cotidianos, em grande parte, novos e inesperados da prática profissional.

Assim, no processo complexo de formação profissional é imperativo que o ensino promova o desenvolvimento de competências genéricas ou transversais, que se referem às capacidades básicas a serem trabalhadas em qualquer componente curricular, pois são fundamentais para a atuação idônea de qualquer profissional, e de competências específicas, aquelas relacionadas às capacidades e aos conhecimentos imprescindíveis ao perfil profissional de cada área, que, por sua vez,

dependem das competências genéricas. Estas podem ser: **cognitivas**, aquelas que dizem respeito ao sistema intelectual do ser humano, à sua capacidade de pensar complexo, e envolvem capacidades de: análise, síntese, solução de problemas, tomada de decisões, busca e gestão de informação derivada de fontes diversas, habilidades críticas e autocríticas, elaboração de novas ideias, delineamento de projetos, iniciativa; **competências metacognitivas**, relacionadas à consciência dos profissionais acerca dos seus próprios processos cognitivos e de pensamento, envolvem a regulação da conduta e da aprendizagem autônoma e a transferência das aprendizagens conquistadas para distintas situações; e, **competências socioafetivas**, aquelas que se referem à convivência com outras pessoas, ao trabalho em grupo, à colaboração, à empatia e ao controle das emoções, dentre outros aspectos (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

O conceito de competência pode ser compreendido tanto numa perspectiva laboral restrita, voltada exclusivamente para interesses de mercado, ou seja, como “[...] *una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada [...] como la capacidad de ejecutar tareas*” (BLANCO, 2009, p. 18-20), quanto como uma estrutura complexa de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades necessários para o desenvolvimento de situações específicas. Sanz de Acedo Lizarraga (2010, p. 12-13) acrescenta à discussão sobre este conceito a noção de experiência, situando-a como

*[...] una capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias) para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido.*

Muitas vezes, o ensino por competências é convocado para superar a atual desarticulação entre teoria e prática, que se expressa na transmissão de conteúdos eminentemente conceituais, ministrados de forma distante da prática profissional, na medida em que

[...] competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem. (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 36).

No entanto, essa concepção não pode ser vista apenas como uma mera passagem do conhecimento como contemplação para o conhecimento como aplicação (BARNETT apud MÉNDEZ, 2011), mas como um vetor para se repensar, sob uma lógica integradora das dimensões do sujeito e comprometida com sua autonomia intelectual e moral, as práticas de formação profissional desenvolvidas atualmente na universidade.

Para Zabala e Arnau (2010, p. 23), a simples conversão para competências dos conteúdos atuais, através da utilização dos conhecimentos das matérias convencionais em contextos variados, não é suficiente para dar conta dos desafios da prática profissional, pois o que interessa “[...] é a capacidade de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais”. Nesse sentido,

[...] os conteúdos acadêmicos convencionais não são suficientes, pois não incluem muitos dos conhecimentos teóricos e das habilidades gerais da maioria das profissões. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 24).

Assim, é preciso colocar os conteúdos acadêmicos a serviço da práxis acadêmica procurando atribuir sentido à teoria no âmbito de

cada prática profissional de natureza complexa, cuja compreensão e intervenção suscitam ultrapassar os limites dos conteúdos de cada matéria e demandam sua integração, na medida em que envolvem o saber e o saber fazer, mas também o saber ser e o saber conviver.

O processo de desenvolvimento de competências, numa perspectiva autoral, geradora de autonomia, só é possível se não valorizar apenas os aspectos cognitivo e instrumental, mas, também, o social e o emocional. Portanto, conforme Sanz de Acedo Lizarraga (2010, p. 22), vai além da aquisição de habilidades, pois envolve os processos de “[...] *comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas*”, e também, a formação do pensamento crítico, criativo, relacional, além da metacognição e autorregulação.

Para os docentes universitários, fazer essa inversão do movimento da roda, tendo sido eles, em geral, formados no contexto do ensino tradicional, não é uma tarefa fácil: pressupõe uma postura reflexiva e investigativa sobre sua atuação profissional e uma forte motivação para lidar de forma protagonista, inovadora, comprometida socialmente com a complexidade e a incerteza do cenário contemporâneo. Não há receitas, não há pontos de chegada homogêneos. Entretanto, a inexistência de pontos fixos e imutáveis não significa completa dispersão ou um vale-tudo que inviabilizaria pensar na profissionalidade docente. Há sim, sentidos coletivos, compromissos assumidos colaborativamente entre pares e estudantes e metas e objetivos comuns que configuram o ser profissional e a profissionalidade do professor.

Os artigos que se apresentam nesta obra são evidências da complexidade e do potencial formativo do ensino voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas e profissionais na educação superior.

O texto intitulado 'Ateliê biográfico: prática de formação para a docência', de autoria de Arlete Vieira da Silva, apresenta uma estratégia de formação desenvolvida no espaço da disciplina *Estágio Supervisionado*, no curso de formação de professores, denominada 'Mosaico de si: experiências, narrativas e formação no estágio'. Inspirada nos pressupostos teóricos do campo da pesquisa autobiográfica de abordagem experiencial, tal prática, envolvendo o acompanhamento de autonarrativas de discentes/estagiários acerca de suas experiências escolares, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas e, especialmente, socioafetivas dos futuros professores. Cabe destacar que as competências socioafetivas dizem respeito a duas esferas da experiência, a subjetiva e a intersubjetiva ou social. No âmbito subjetivo, contemplam habilidades de autocompreensão, que possibilitam o reconhecimento de suas próprias emoções, valores e interesses. No âmbito social, essas competências comportam a capacidade de *empatizar* e de reconhecer e legitimar o outro, fundamentais para o exercício da docência. O desenvolvimento dessas competências não se dá, principalmente, mediante prescrições e teorias, mas, sim, por meio de vivências reflexivas como sugerem Monereo e Pozo (2009, p. 28):

*A empatizar puede y debe enseñarse a través del análisis de las "lecturas" que realizamos de la situación emocional del otro, pero también mediante el análisis de nuestros propios estados emocionales y su regulación. No siempre es la supervisión cognitiva la que controla el estado emocional propio e de los que nos rodean; a menudo son las emociones las encargadas de regular los planes y desarrollos racionales para lograr la finalidad que se persigue. La gestión de las propias emociones y de las de los demás es una competencia de crucial importancia en el trato de los estudiantes y de los sujetos de una investigación, pero también lo es*

*quando se trabalha com pacientes, clientes o usuário de um serviço.*

Nesta direção, a autora do texto em apreço destaca o narrar-se como uma importante forma de autoconhecimento e de conexão com a subjetividade e com os processos que a constituem na construção de uma profissionalidade que integre diferentes dimensões: cognitivas, afetivas, atitudinais etc. O narrar-se se configura como possibilidade de ouvir-se, de escutar as questões internamente formuladas em diferentes cenários e com diversos atores, aprendendo a reconhecer as próprias concepções de mundo: as inflexibilidades, os preconceitos e valores etc. Tem a potência de se tornar ato e intervenção, composto pela necessidade de conexão entre a leitura do eu e do mundo, no tornar-se professor.

O texto ‘Simulação de consultorias como estratégia de ensino na graduação em Engenharia Ambiental’, dos autores Adriano Bresane, Admilson Írio Ribeiro e Gerson Araujo de Medeiros, relata uma prática pedagógica que investiu no desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas de graduandos de Engenharia Ambiental, da Universidade Estadual Paulista, na disciplina *Estudos de Impacto Ambiental* (EIA), mediante um conjunto sistemático de etapas, através das quais os estudantes foram chamados a problematizar, analisar criticamente, formular soluções consistentes para problemas da prática profissional, e provocados a experienciar e a refletir sobre o trabalho em grupo, as relações interpessoais, a cooperação, o exercício da liderança, no contexto da simulação de consultoria em um processo de licenciamento ambiental. Essa prática interdisciplinar foi motivada pelo desejo dos autores/docentes de enfrentar limitações no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, aquelas relacionadas à falta de articulação entre o conteúdo programático e

as demandas da atuação profissional numa perspectiva investigativa, crítica e potencializadora do protagonismo, da capacidade de aprender a aprender de forma autônoma.

O texto 'Ensino baseado na pedagogia de projetos: uma experiência no curso de turismo da UNEB – *Campus XVIII*', cujo autor é o professor Carlos Alberto Caetano, analisa uma prática pedagógica, realizada no componente curricular *Turismo e Gestão ambiental*, objetivou a construção de uma visão sistêmica e holística dos graduandos acerca do fenômeno do turismo; e teve como foco a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais, cognitivas, tais como inferir, tomar decisões, propor soluções para problemas, projetar e avaliar o impacto das decisões, etc., e socioafetivas. Esse processo se verificou por meio da prática da Pedagogia de Projetos, estimulando que os estudantes elaborassem um projeto de gestão ambiental para o próprio *Campus*, de forma participativa, colaborativa, conectada com o contexto de vida dos estudantes, considerando as necessidades locais e as questões éticas e morais. Tal prática evidencia o potencial da aula universitária como espaço criativo de aprendizagem e desenvolvimento integral dos discentes, quando ultrapassa a lógica transmissiva, na medida em que:

Ela é o lócus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial do ensino volta-se, assim, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 175).

O texto 'Rodas de conversa sobre educação em saúde na formação de enfermeiras(os)', escrito pelos docentes José Lúcio Costa

Ramos, Norma Carapiá Fagundes e Daniela Gomes dos Santos Biscarde, descreve a prática pedagógica “Rodas de conversa”, realizada no componente curricular *Educação em Saúde*, do curso de graduação em Enfermagem, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tal prática foi assumida como meio potencializador para o desenvolvimento de competências compreensivas (analisar e sintetizar) e criativas (estabelecer relações, criar metáforas) e socioafetivas (reconhecer valores e emoções próprios e reconhecer valores e emoções dos outros), fundamentais na formação do futuro enfermeiro, uma vez que nesta profissão a sensibilidade para a escuta é essencial. Saber ouvir requer aprendizagem da alteridade, que somente acontece em relação. Assim,

A audição penetra para além do olhar, ela imprime um relevo aos contornos dos acontecimentos, povoa o mundo com uma soma inesgotável de presenças, habita as existências defraudadas. (BRETON, 2016, p. 133).

O texto ‘A interdisciplinaridade na formação de professores de língua portuguesa’, de autoria de Marcos Bispo dos Santos, aborda uma prática pedagógica que explora o potencial para o desenvolvimento de diversas competências, tais como estabelecer relações, autorregular-se, elaborar ideias, analisar e sintetizar, a partir do trabalho interdisciplinar com a turma do primeiro semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, *Campus II* da Universidade do Estado da Bahia, na disciplina *Seminário Interdisciplinar de Pesquisa* (SIP). Preocupado em enfrentar o problema epistemológico da complexidade na aula universitária, o autor/docente parte de uma cosmovisão holística e integrada das questões e do conhecimento humano, reconhecendo as fronteiras disciplinares como

reducionistas e instauradoras de espaços fragmentados de percepção, que prejudicam a capacidade de pensar de forma inteligente e complexa. Nessa direção de pensamento:

Até mesmo dentro de uma única disciplina, a especialização profissional impede a abordagem de seu todo temático. Seja isso o caso do médico que, enquanto cirurgião, corre o risco de perder de vista os aspectos psicossomáticos da doença a ser tratada, seja aquele do químico dedicado à química orgânica, que não consegue mais acompanhar os avanços obtidos na química anorgânica, ou do sociólogo, cuja abordagem empírico-positiva da realidade social não se preocupa com a compreensão da gênese dos fatos a serem investigados – em todos esses casos paga-se um preço muito alto em troca da ampliação do conhecimento científico. (AUDY; MOROSINI, 2007, p. 123).

A capacidade de avaliar uma questão de forma mais complexa, tomar decisões elaboradas em equipe de profissionais, compreender as restrições disciplinares e especializadas para dar conta de problemas reais e desafiantes são competências fundamentais que a formação universitária precisa enfrentar e que foram objeto de investimento da prática analisada no referido texto.

O texto 'Ensino com pesquisa: contribuição para o desenvolvimento de competências de licenciandos de Educação Física', dos autores Ilma Maria Fernandes Soares e Michael Daian Pacheco Ramos, relata a experiência pedagógica realizada no curso de Licenciatura em Educação Física, no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV, que, mediante o processo de investigação documental em produtos de escrita científico-acadêmicas, possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a formação do futuro professor, tais como: questionar,

interpretar, analisar informações, refletir criticamente, sistematizar o conhecimento, buscar soluções para problemas, valorizar o pensamento divergente e estabelecer diálogo entre o conhecimento de modo interdisciplinar, dentre outras. Possibilitou, ainda, o crescimento da capacidade dos graduandos de elaboração autoral de textos acadêmicos, assumida pelos autores/docentes como fundamental na formação do educador-pesquisador. Na percepção dos autores, tal experiência teve impactos positivos não apenas para os estudantes em formação, mas também para os professores formadores, na medida em que contribuiu para que estes ultrapassassem o papel de denunciadores das fragilidades cognitivas dos discentes e meros transmissores de conhecimento e assumissem o papel de agentes de transformação da realidade, e de mediadores de uma proposta colaborativa, centrada no protagonismo dos estudantes.

O texto ‘Evaluación innovadora en la universidad: una experiencia en la asignatura de recursos territoriales turísticos en el Grado en Turismo’, de autoria de Ruben Arnandis-i-Agramunt, Adrián Ferrandis Martínez e María-Dolores Pitarch-Garrido, professores da Universidade de València (Espanha) relata uma prática de avaliação inovadora realizada na disciplina Recursos Territoriais Turísticos do curso de Turismo. Tal prática buscou responder aos desafios provocados pela reforma universitária (processo de Bolonha), configurada a partir da constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que impeliu a docência universitária a repensar novas formas de compreensão, intervenção e avaliação no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, na formação de profissionais, tendo como base um ensino voltado para o desenvolvimento de competências. Assim, os estudantes foram desafiados a vivenciarem uma experiência de avaliação de natureza complexa, que integrou

conhecimentos, habilidades e atitudes, a solucionarem problemas, a enfrentarem novas situações, e, conseqüentemente, a desenvolverem a autonomia, a aprenderem a aprender. Como enfatizam Badia e colaboradores (2012, p. 84):

*La evaluación del aprendizaje basado en competencias, y mui especialmente la competencia de aprender a aprender, supone tareas que permitan la integración del conocimiento. En términos generales, persiguen que los estudiantes relacionen, distingan, evalúen y organicen sus ideas acerca de tema científicos complejos.*

Entretanto, como registram os autores, esse processo precisa partir de situações autênticas da prática profissional, objeto da formação.

*Esto equivale a dirigir la evaluación a analizar en qué medida los estudiantes son capaces de aplicar el conocimiento para resolver problemas de la vida real y tomar las decisiones adecuadas. (BADIA et al., 2012, p. 87).*

Nesse sentido, as questões ou elementos propostos na avaliação

*[...] deben examinar en qué medida la comprensión actual proporciona un andamiaje para a comprensión y el análisis de nuevos problemas em el mismo contenido. (BADIA et al., 2012, p. 87).*

O texto 'Avaliação colaborativa da aprendizagem: contribuição para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais de estudantes de Fisioterapia', de autoria do professor Marcelo Peixoto Souza, relata uma experiência de avaliação desenvolvida com estudantes do curso de Fisioterapia, da Universidade do Estado da Bahia. Assume como pressuposto que a avaliação é uma atividade complexa, que vai além da pura e simples mensuração de conhecimentos, e que, também, visa ao desenvolvimento de compe-

tências cognitivas, sociais e profissionais, através da construção de conhecimentos, atitudes e valores por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação proposta desafiou os estudantes, em grupos, a analisarem criticamente e formularem soluções para casos clínicos reais, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas (análise, crítica, tomada de decisão e formulação de solução de problemas) fundamentais para a atuação profissional futura. Dessa forma, foi ao encontro do que concebem Badia e colaboradores (2012, p. 87):

*Si el desarrollo de competencias implica un aprendizaje activo por parte del estudiante, el profesorado debe desarrollar una metodología que garantisse la participación y actividad del alumnado. Por tanto, la utilización de las tareas de aprendizaje como evidencia para la evaluación facilita la integración y la coherencia entre aprendizaje y la evaluación, al mismo tiempo que facilita una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados.*

A avaliação realizada desafiou os estudantes, ainda, a exercitarem a auto e hetero-avaliação, na medida em que o processo avaliativo envolveu a submissão à avaliação dos colegas do plano de intervenção fisioterapêutica elaborado por cada subgrupo.

A divulgação dessas experiências de ensino, comprometidas com a formação de profissionais competentes cognitiva, técnica, estética e eticamente, faz parte do compromisso da **Série Práxis e Docência Universitária**, enquanto projeto institucional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir da ação conjunta do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), de

investimento na qualidade do ensino, por conseguinte, na consolidação de práticas pedagógicas promotoras do protagonismo discente e de seu desenvolvimento integral como pessoa, cidadão e profissional, mediante o relato analítico e reflexivo de tais práticas docentes.

A expectativa é que mais este volume da **Série Práxis**, contribua para a construção de comunidades de aprendizagem de uma docência transformadora, pois:

Apesar de constituir apenas um exemplo dentro de uma gama de oportunidades de desenvolvimento profissional, as redes de professores e de outros agentes educativos, que procuram melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, tornaram-se numa característica de crescente importância na paisagem do desenvolvimento profissional actual. (DAY, 2001, p. 268).

As comunidades aprendentes se instituem por acreditar que, de forma autônoma e colaborativa, podem melhor enfrentar dilemas e dificuldades, sejam estas de ordem institucional, cognitiva, moral ou metodológica. As forças reguladoras da profissão e o espaço de autonomia dos docentes estabelecem um jogo em que, simultaneamente, se vivenciam possibilidades de maior ou menor autonomia em relação às diferentes escalas de atuação dos professores e no sentido do que seja a autonomia da profissão, da sua relação com as agências reguladoras e de especialização.

Concluimos com o convite ao leitor para se deliciar com as experiências vivenciadas, solidariamente compartilhadas, por alguns docentes, e se arriscar a promover suas próprias transgressões pedagógicas e, também, para socializá-las nos próximos volumes da **Série Práxis e Docência Universitária**, contribuindo, assim, para ampliar a rede e a comunidade de docentes transformadores. Boa leitura!

## Referências

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BADIA, Antoni; et al. **Estrategias y competencias de aprendizaje en educación**. Madrid: Editorial Síntesis, 2012.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

BIGGS, John. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea, 2010.

BLANCO, Ascensión (Coord.). **Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009.

BRETON, David Le. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, José et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: GIMENO SACRISTÁN, José et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. **La universidad ante la nueva cultura educativa**. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madrid: Narcea, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugénia L. M. (Org). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. (p. 161-192). Campinas: Papirus, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## **ATELIÊ BIOGRÁFICO: prática de formação para a docência**

Arlete Vieira da Silva

Este texto expressa o relato de uma prática de formação realizada em sala de aula de um curso de formação inicial de professores, durante a disciplina Estágio Supervisionado, na graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); e intenta oportunizar a reflexão acerca da docência com estudantes em situação de estágio. Com ênfase na abordagem experiencial, cujo suporte é a autobiografia, a reflexão acerca da formação para a docência traz à tona as histórias de vida dos estudantes narradas nos memoriais de formação e, dessa forma, são reveladoras do educador e da educadora em formação, ou seja, o movimento da escrita narrativa se configura no desvelamento do percurso formativo de cada um dos estudantes estagiários.

Este movimento da escrita das narrativas acontece num procedimento denominado ateliê biográfico, no qual, através de uma estratégia de acompanhamento em eixos temáticos, situam-se as experiências de nove estudantes estagiários, baseadas em suas histórias de vida durante o percurso da formação inicial em Letras.

Assim, o texto é a apresentação do ateliê biográfico como uma prática reflexiva, individual, sobre a formação de professores, tendo o componente curricular Estágio Supervisionado como o lugar aprendente da formação.

## O ateliê biográfico: referencial teórico

Tomado como vivência de construção da escrita narrativa, o ateliê biográfico é uma ferramenta estruturante que permite que os atores-autores possam explicitar suas experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento, num movimento *autopoietico*, heurístico, de reinvenção e descoberta de si como sujeitos aprendentes. Foi em Dominicé (1988) que pude identificar e construir suporte teórico-prático para a compreensão das histórias de vida como processo de formação, mas também em Delory-Momberger (2008, p. 93-94), quando define “[...] histórias de vida em formação” e “[...] prática no campo de uma reflexão que vê no próprio curso da vida um movimento de autoformação”:

[...] os pressupostos teóricos que inspiram os procedimentos de formação pelas “histórias de vida” podem ser apresentados sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao estatuto da *narrativa* na “experiência” que o sujeito faz de si mesmo por meio da produção de sua “história”; o segundo concerne à dimensão de “projeto” constitutiva da “história de vida” e do processo de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95).

Ao vincular histórias de vida e processo de formação, Delory-Momberger (2008) situa as histórias de vida ao lado de processos de mudança global da pessoa e da relação que a mesma estabelece com o saber e, conseqüentemente, com a sua formação. Isso pode ser definido como formabilidade, ao conferir ao sujeito a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”.

O ateliê biográfico, ou seja,

[...] a dimensão do projeto é, dessa forma, constitutiva do procedimento de formação, na medida em que instaura uma relação dialética entre passado e o futuro, possibilitando ao formando um espaço de *formabilidade*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99, grifo do autor).

Nesse sentido, na escrita de memorial de formação propõe-se um dispositivo narrativo para que sejam validadas as aquisições da experiência, num movimento reflexivo que permite o retorno do sujeito ator-escritor sobre si mesmo e sobre os seus percursos formativos, transformando, assim, o sujeito “[...] saberes brutos da ação em saberes formalizados e reconhecidos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 92).

No procedimento de evocação da memória das experiências, a dimensão autoformadora está sendo forjada e desenvolvida no movimento da escrita narrativa – na forma de memoriais de formação. Assim sendo, a instalação do ateliê biográfico configurou-se como um procedimento metodológico estruturado em quatro eixos temáticos, organizados em encontros semanais na universidade, com estudantes-estagiários do curso de formação inicial, matriculados no componente curricular estágio.

A elaboração do ateliê foi articulada com base na proposta do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger, descrita na obra *Biografia e Educação* (2008), com o tema Formabilidade e projeto de si: os ateliês biográficos de projeto. Formabilidade é um conceito proposto por Delory-Momberger para designar o sentido hermenêutico da narrativa como constituição de processos de subjetivação, na medida em que se interroga sobre si mesmo, quando intencionalmente interpreta a totalidade de sentido que se expressa nas diferentes unidades de experiências que vive.

Esses procedimentos, quando conduzidos sob a forma de *ateliês biográficos de projeto*, registram a “história de vida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), e visam a dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O dispositivo apresentado pode se aplicar aos diversos setores da formação de adultos, interessar a públicos tanto universitários como profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou de reorientação profissional ou acompanhar dispositivos de inserção profissional [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100).

Vale ressaltar que o ateliê biográfico, situado como um procedimento metodológico, tem a intenção de se configurar no rigor de uma estratégia de acompanhamento, ou seja, percorrer etapas e, ao mesmo tempo, oportunizar a reflexividade biográfica, buscando constituir uma postura interrogante do ator-autor com o seu processo de formação, no movimento da escrita em cada encontro, vislumbrando sua formabilidade.

### **O ateliê biográfico: relato analítico da experiência**

Para organizar o acompanhamento do movimento da escrita narrativa do memorial de formação, articulando-o à instalação do ateliê biográfico, foi necessário demarcar quais questões vinculadas à formação de professores – profissão, identidade profissional, profissionalização, condições de trabalho, o estágio, entre outras, devem ser abordadas, com ênfase nas dimensões (auto)formativas das narrativas, das aprendizagens e das experiências construídas, através de um processo de mediação biográfica.

Para contemplar o elenco das atividades e dos procedimentos propostos, seis encontros foram organizados através de um projeto narrativo de si (DELORY-MOMBERGER, 2008), no sentido de que, no movimento da escrita narrativa, os estagiários pudessem compreender o processo de formação para a docência que estavam experienciando.

O primeiro momento, denominado de *informação*, foi construído na forma de uma oficina com o tema: ‘Memória, narrativas e formação: o memorial de formação’, para apresentar a abordagem experiencial. O foco da apresentação aconteceu em torno da escrita narrativa na forma de um memorial como um dispositivo de formação, haja vista que os estudantes-estagiários trazem experiências do memorial como um instrumento de avaliação, já que o dispositivo foi utilizado como instrumento de avaliação em componentes curriculares já cursados pelos estudantes. A “novidade” em torno da escrita do memorial de formação foi recebida como um desafio pelos estudantes-estagiários, e, também, para mim como mediadora desse movimento da escrita do memorial e, considerando a abordagem de ser um dispositivo essencialmente formativo. Assim sendo, o encontro resumiu-se nessa construção teórico-prática em torno do objetivo e dos procedimentos adotados para a escrita do memorial, no contexto do estágio a ser realizado durante o semestre letivo que se iniciava, dando ênfase ao porquê de se configurar como um dispositivo de pesquisa-formação. Desse modo, o memorial,

[...] como meio de investigação contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos de formação e de dimensões do cotidiano escolar, de questões vinculadas à profissão, além de possibilitar a apreensão de diferentes processos de aprendizagem, de conhecimentos e de formação, através das experiências e modos de narrar as histórias individuais e coletivas [...]. (PASSEGGI, 2008, p. 128).

É importante ressaltar que não foi delimitado um tempo para a escrita do memorial, mesmo sendo determinada uma data para a entrega. Entretanto, num movimento paulatino e prospectivo de sua história de vida escolar, os estudantes-estagiários foram motivados para a escrita, considerando quatro eixos temáticos distintos.

Eixo 1 – Trajetórias de vida pessoal e familiar; Eixo 2 – Imagem e perfil da docência; Eixo 3 – O estágio como campo de conhecimento e de pesquisa da docência; Eixo 4 – Tornar-se professor: o educador e a docência. (SILVA, 2012, p. 111-112).

Outrossim, esse movimento de construção de autonomia se refez, inicialmente, na reflexão das experiências escolares em suas memórias da infância, nas evocações de professores marcantes em sua vida estudantil, de práticas pedagógicas que o levaram à apreensão de conhecimentos e aprendizagens e que, independente ou dependente delas, levaram-no à busca da formação e nela o “tornar-se professor/professoras”.

O segundo momento foi denominado de *elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico*. Dentro da especificidade desse contrato biográfico, houve esclarecimentos e o (re) conhecimento de que, em se tratando de atividade que mobilizava emoções e sentimentos, havia a necessidade de instalação de princípios éticos que promovessem o respeito e confiança entre todos que compunham o grupo. Dessa forma, foram acordados os princípios de confidencialidade, respeito às diferenças e tolerância.

Superadas as etapas de *informação* e de *organização do contrato biográfico*, o grupo se mostrou motivado para a produção da *primeira narrativa autobiográfica e sua socialização*.

Esse momento inicial, portanto, correspondeu à primeira fase da Tríplice mimese proposta por Ricouer (1994, 2004) a partir de estudos e pesquisas realizadas por Passeggi (1999). Assim, concebi o percurso de escrita autobiográfica em três dimensões da mediação biográfica, denominadas de mediação iniciática, dimensão maiêutica e dimensão hermenêutica.

Na mediação iniciática, concebida como a fase da prefiguração do tempo (RICOUER, 1994), o narrador utiliza o tempo passado como sendo o da memória dos fatos vividos, o tempo presente como o da percepção dos acontecimentos atuais; e o tempo futuro como o das expectativas do porvir, elaborando, dessa forma, sua história no tempo dos fatos rememorados. Para tanto, a escrita mediada no eixo 1 – Trajetórias de vida pessoal –, demarcou este tempo de evocações, no qual os estudantes-estagiários foram convidados à narrativa no sentido de descreverem seus processos de formação. As narrativas foram elaboradas no processo grupal, nos encontros promovidos com a intencionalidade da escrita de si. Esse dado é importante porque revela o contexto da escrita, a dimensão intersubjetiva, a importância do grupo no processo, revelando o caráter da alteridade da experiência grupal.

Essa reflexão foi apresentada oralmente pelos estudantes-estagiários durante os encontros; e solicitado que, a partir de questões sugeridas pela docente, descrevessem, na forma de uma narrativa individual, as suas trajetórias de vida pessoal e familiar.

Dessa forma, foi apresentado um eixo temático para motivar a escrita:

- **Trajetória de Vida Pessoal e Familiar** - *Quem sou eu?* – Memórias de minha infância - *Qual é meu nome, idade, local onde nasci e onde vivo atualmente? Quem são meus pais? Qual a profissão e a*

*escolaridade dos mesmos? O que almejaram para meu futuro e como foi a criação dos filhos (minha e de meus irmãos)? (Eixo 1 - 3º encontro do ateliê biográfico, março de 2013).*

Sugerimos ao grupo a leitura de um texto de João Ubaldo Ribeiro, *Memória de Livros* (RIBEIRO, 1995), como referência de uma história de vida empreendida pela família e em grupos sociais de acesso nos primeiros anos da escola, que provocou confissões e desabafos emocionados e significativos acerca do estar na escola e da escolha de se tornar professor(a).

*[...] Passei necessidades, como toda criança pobre. Aliás, essa foi a pior parte de minha vida. Prometi naquele momento que ia estudar e que só seguindo naquela direção eu jamais ia sofrer com tais necessidades de novo. [...] A escola era o melhor lugar do mundo. A escola era um lugar seguro porque lá eu não era violentado institucionalmente pela miséria, pela fome. Eu gostava de estudar porque podia estudar, ter acesso aos livros, aos colegas e à merenda. (GN. Memorial de formação, 2013, p. 01).*

No excerto copiado do memorial de um estudante-estagiário acerca da primeira reflexão, pode-se apreender o reconhecimento, ainda que de forma intuitiva, de que o conhecimento tem um sentido transformador da vida, potencializador no enfrentamento das determinações sociais. Nesse sentido, a docência aparece como possibilidade de superação de uma dada situação socioeconômica e como desafio pessoal de mudar a história de vida a partir do acesso à escola.

Nas brincadeiras de infância surgem, ainda, as representações infantis sobre as profissões. As representações imaginárias revelam presenças de sentidos. A imaginação é uma vivência importante, porque estrutura e dá sentido às vivências do presente:

*[...] lá (na escola) aprendi a gostar das letras e a partir daí comecei a tomar gosto pela profissão. [...] depois de sair das aulas ia direto para casa brincar de ser professora, lembro que alfabetizei duas primas minha. [...]*

*nesse momento comigo mesma ‘quero ser professora’.* (DO. Memorial de formação, 2013, p. 01).

Qual o sentido que pode ter “tomar gosto pela profissão” no imaginário infantil? Pode-se inferir do depoimento acima que não se trata de uma experiência “formativa” da profissão em seu sentido técnico. A imagem do “ser-professor”, na infância, está estruturada pelas condições concretas da vida da criança. Em uma família de poucos recursos, a escola e a professora podem ganhar um estatuto de “respeito”, “confiabilidade”, “acesso a determinados bens” e, principalmente, de valorização da profissão.

Esse tempo de acesso à escola e da escolha para a docência, na infância, teve também o propósito de se configurar como uma realização de um sonho da mãe ou do pai – os progenitores.

*Minha mãe chama-se M. J., dona de casa, estudou até a quarta série do ensino primário, sempre teve dentro dela a vontade de ser professora [...] sempre deixando nas entrelinhas que gostaria muito que eu fosse professora realizando assim um de seus sonhos, e eu tomei posse desse sonho dela.* (MSB. Memorial de formação, 2013, p. 01).

No depoimento acima, aparece a dimensão do mundo-vivido, pré-reflexivo, como formativo de sensibilidades que constituem traços importantes da racionalidade humana, racionalidade entendida como a capacidade de ordenar o mundo, dar sentido à temporalidade. O mundo vivido da mãe, os desejos e projetos de vida, atravessam e se expressam no mundo-vivido da filha e produzem ressonâncias de sentidos para o ser-professora.

Na sinalização desse primeiro eixo – Trajetórias de vida pessoal e familiar – como possibilidade de evocar memórias da infância e do acesso à escola, as narrativas demarcam, considerando as diferentes histórias dos sujeitos, que o processo de formação para a

docência dos estudantes-estagiários teve como elemento propulsor a superação da situação socioeconômica vivida; e passou pelas brincadeiras de infância nas quais a escola e a docência são valorizadas como expressão do seu papel positivo na comunidade.

Este movimento inicial da escrita exigiu um procedimento compreensivo, ou seja:

A interpretação das experiências narradas assumiu o propósito de encontrar o sentido despertado pela reflexão sobre a condição histórica de si, de sua existência particular, seu lugar nos grupos interativos que constituem as instituições, com seus mitos e rituais, sua ação para ligar ou se desligar da cultura a qual pertence ou pretende pertencer. (PASSEGGI, 2008, p. 53).

A mediação, dessa forma, configurou-se como um procedimento para confirmar que “[...] o ato de narrar experiências existenciais e profissionais permite transformar saberes implícitos em conhecimento e, ao mesmo tempo, promover a reinvenção de si (formação)” (PASSEGGI, 2008, p. 240). No papel de mediadora/formadora e como desbravadora de “percursos de reconhecimento” (RICOUER, 2004) acerca do processo de formação para a docência de estudantes-estagiários, o primeiro passo na proposta de mediação exigiu-me a habilidade de compreender as emoções, as resistências e os saberes tácitos e difusos, tanto diante dos fatos narrados quanto e, principalmente, da disposição para a escrita desses fatos.

A organização do quarto momento do ateliê biográfico concebida a necessidade de uma leitura prévia. O livro *Meu professor inesquecível*, da escritora Abramovich (1997), foi indicado para a reflexão biográfica sobre a trajetória de escolaridade e também sobre o perfil e imagem da docência construída na história de vida de cada

estudante-estagiário. A escolha desse livro se deu pela natureza do seu enredo e pelo seu aspecto motivador, para que refletissem em suas experiências sobre a profissão, a profissionalização e as condições do trabalho docente. Essas categorias constam no programa de ensino do componente curricular Estágio, com a intenção de se construir repertórios de conhecimento sobre/para a docência, a qual é (re)construída no percurso do estágio. Cada uma dessas categorias potencializava uma reflexão tanto sobre a escolha para a docência quanto para o professor/professora que desejavam tornar-se. Dessa forma, foi apresentado mais um eixo temático para motivar a escrita:

- **Imagem e perfil da docência** - *Quem é o professor na sociedade atual?* - Memórias da profissão-professor - *Por que escolhi ser professor? Que imagens de professores marcam minhas lembranças e de que maneira me projetam para a formação de professor? Quais as causas de minha decisão pela docência? Houve algum professor marcante em minha trajetória, nas disciplinas do Curso?* (Eixo 2 - 4º encontro do ateliê biográfico, abril de 2013).

Do movimento dessa segunda escrita (auto)biográfica, o momento da socialização pode ser considerado um dos mais ricos e significativos dessa experiência pelo apelo temático à docência e ao processo de sua formação que estava sendo construída no estágio. Inicialmente, os sujeitos socializaram percepções construídas sobre a história de um professor inesquecível narrado na obra citada e, naturalmente, as narrativas foram atravessadas por suas impressões acerca dos professores que marcaram suas vidas.

[...] I. M., grande amiga hoje, merece mais que um parágrafo pelas suas aulas de história e geografia. Em cada aula sua queria despertar criticidade, valorização do trabalhador rural, desenvolvimento regional. Ela é a grande personagem que despertou em mim a curiosidade de criticar a desigualdade [...]. Quando hoje vou ser professor penso nela,

*no modo como ela fazia, agia, pensava.* (GN. Memorial de Formação, 2013, p. 03).

O sentimento de que um professor foi inesquecível, conforme o excerto acima, revela a complexidade do trabalho docente, em que se articulam diversos aspectos do ser: éticos, teóricos e educativos. A compreensão, diferente da explicação, necessita de uma conexão com a totalidade manifestada no sentido, ou seja, com uma síntese que se estabelece no âmbito das vivências. Por essa linha de pensamento, a compreensão do sentido formativo das aulas, como expresso no depoimento acima, revela a sensibilidade docente para com o contexto de vida de seus estudantes, de escolhas importantes de conteúdos que permitissem aos mesmos elaborarem uma visão crítica sobre sua vida.

O domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas por estes professores inesquecíveis pode ter sido um dos elementos importantes na admiração dos estudantes. Ou seja, os estudantes destacaram como inesquecíveis aqueles professores cujos repertórios de conhecimentos engendrados em suas disciplinas puderam contribuir para que os estudantes-estagiários venham, também, a ser bons professores, quiçá inesquecíveis.

*[...] hoje percebo que eles (os professores) tiveram profunda responsabilidade em minha descoberta enquanto docente, pois quando iniciei esse processo de descoberta e fatalmente comecei a ser assaltado por dúvidas eles sempre me foram referências, às quais, sem mesmo me dar conta disso recorri.* (GS. Memorial de formação, 2013, p. 04).

Notadamente, o desenvolvimento da escrita passou a narrar, na constituição da compreensão do tornar-se professor, a importância que assumiram os saberes que estavam/foram transmitidos pelos professores inesquecíveis e o que isso significou nos processos de

formação dos estagiários e nas suas escolhas para a docência, ou seja, a consciência de si em processo de mudança e, no caso, a formação para a docência. Nesse sentido, é importante reportar-me à reflexão sobre a potência formativa da narrativa biográfica apontada por Passeggi (1999), cuja dimensão maiêutica sinaliza que a provocação da reflexão acerca do que fatos e situações experienciadas fazem com o sujeito narrador, no movimento da escrita, trazem possibilidades de mudança pessoais e profissionais.

O terceiro e o quarto momentos vividos no ateliê apresentaram um narrador-escritor familiarizado como o trabalho biográfico e motivado para a reflexão acerca de si e das mudanças que sustentaram seu processo de formação. O excerto abaixo, do memorial de um dos estagiários, confirma que a escolha de se tornar professor/professora passou pela história pessoal de vida e de atitudes de professores que marcaram processos de escolarização:

*Não poderia jamais de deixar de falar daqueles profissionais que com amor ao que fazem - garra e determinação nos envolvem e nos cativam de uma certa maneira [...] e através dessa forma de agir é que cada vez mais tenho dentro de mim a vontade de fazer por outras pessoas o que fizeram por mim. (MSB. Memorial de formação, 2013, p. 06).*

A escrita no processo de formação, na possibilidade de identificar e citar, narrando, as pessoas e professores que foram “inesquecíveis,” confirmou o que Delory-Momberger (2008, p. 65) atribui como o paralelismo entre construção biográfica e o projeto de si:

A construção biográfica é, pois, a tentativa – necessariamente inacabada e indefinidamente reiterada – de reduzir a distância que separa o eu de seu projeto primordial. Pode-se, algumas vezes, representar a narrativa como uma forma de balanço prospectivo, apresentando o estado de uma relação com o possível

e, buscando, no reconhecimento do passado, pontos de referência para o futuro. [...] O impulso do projeto de si permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares.

O movimento de biografização, realizado por cada estudante-estagiário, concebido como uma ação permanente de figuração de si, foi/tem sido desencadeador de escolhas acerca da docência, caracterizando que o seu processo de formação, experienciado no movimento de evocação de suas memórias narradas no ateliê, provocou seus “projetos de si” de uma forma prospectiva.

O quinto momento no percurso das etapas do ateliê biográfico, voltado para a *Socialização da narrativa autobiográfica* e para o questionamento dos participantes, foi um momento significativo e afetuoso entre mediadora e estudantes-estagiários e destes entre si. Na proposta de mais uma vez narrar, socializando suas escritas, de uma forma mais madura, confirmaram seus objetivos no processo de formação de projeções mais concretas, incidindo na configuração de que os fatos de suas histórias de vida, narrados até o presente, direcionavam-se ao sentimento de pertença ao universo da docência. No suporte da fase de configuração da *mimesis*, ou seja, momento de poetizar o vivido, dar uma tonalidade afetiva às vivências (RICOUER, 1994), o percurso se mostra como escolha, haja vista a fase do tempo da experiência configurada e confirmada em sua dimensão maiêutica, quando trata daqueles fatos evocados e narrados e do que foi possível forjar em cada um e em suas escolhas. Neste encontro e diante da socialização dos projetos de si, os estudantes-estagiários foram convidados à reflexão sobre o estágio.

- **O estágio como campo de conhecimento e de pesquisa da docência – Memórias da docência** - *Qual a contribuição do estágio supervisionado em meu processo de formação? Que reflexões busquei acerca da docência a partir das experiências vividas durante o estágio? A formação de professores tem sido/foi assumida no percurso de formação por mim? De que forma o estágio pode ser (e foi?) um espaço tempo de formação para a docência no curso?* (Eixo 3 - 5º encontro do ateliê biográfico).

Os estudantes-estagiários foram motivados a pensar em palavras representativas e apresentá-las oralmente como uma expressão do efeito da vivência do papel de estagiário em articulação com seus processos de formação. O estágio foi assim definido como:

*Promoção de meu crescimento como aluna.* (ED. Memorial de formação, 2013, p. 03).

*Tempo de traçar o caminho da docência.* (MSB. Memorial de formação, 2013, p. 06).

Diante das elaborações citadas pelos estudantes-estagiários, há muito que se (re)pensar acerca dos objetivos do estágio nos cursos de formação de professores e, em especial, diante de novas construções teóricas sobre o estágio como um campo de conhecimento e de pesquisa sobre e na docência, conforme trata Piconez (1998).

Entretanto, a concepção que busquei foi a de que, sendo um “lugar aprendente” (SCHALLER, 2008), o estágio pode ser o espaço-tempo de vivência da docência na sala de aula e de aprendizagens para a formação de professores. O lugar aprendente é concebido como de estudantes em formação inicial.

Um lugar, através da atualização da rede de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os autores. Cada elo dessas redes

pode se tornar um evento, uma bifurcação, traduzindo a inteligência coletiva dos atores e os processos de historização aos quais se submetem, as práticas, as experiências e as ações transformadoras desses atores. (SCHALLER, 2008, p. 69).

Dessa forma, as experiências e os saberes vivenciados durante o tempo de estágio criaram vínculos necessários entre a teoria e a prática, situando as interrogações que afetavam a preparação para a docência como demandas vividas na busca pela qualificação do ensino no chão da escola. Esse é o sentido do estágio como um *lugar aprendente* da formação, especialmente, quando os cursos estão sintonizados com as reais demandas das escolas e dos percursos de formação construídos, bem como quando adotam dispositivos de formação para todos os sujeitos envolvidos.

O último momento presencial com o grupo de estudantes-estagiários, denominado por Delory-Momberger (2008) de *síntese* para um *balanço da incidência da formação no projeto profissional* de cada um, foi motivado com a sugestão do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* e com a reflexão do quarto eixo temático:

- **Tornar-se professor. O educador e a docência.** *Há um professor crescendo dentro de mim? Como me percebo nesse processo de construção de uma identidade de professor?* (Eixo 4 - 6º encontro do ateliê biográfico, junho de 2013).

No projeto profissional construído no percurso do estágio, a unidade significativa do 'tornar-se professor' pretendeu deixar aparecer os fluxos de sentido que iam se constituindo nas experiências vividas em seu âmbito. A aprendizagem da docência contemplou muitos saberes construídos no processo de formação. Entretanto, há um destaque para os saberes da experiência revisitados durante o estágio,

demarcando um necessário rigor aos saberes escolares e à mediação docente como um procedimento de construção do conhecimento.

Na narrativa abaixo, há marcadamente o sentido de aprendizagem em relação ao tornar-se professora e ao que esse ofício determina como fazer pedagógico – definidos como os saberes aprendidos:

*A universidade me ensinou a olhar o professor como mediador dos conhecimentos escolares, procurando contribuir para a formação de uma sociedade verdadeiramente pensante, de forma que os alunos aprendam os saberes escolares em interação com o outro e não apenas recebam-no passivamente. (DO. Memorial de formação, 2013, p.06).*

Há expressado, no depoimento acima, uma percepção dos saberes necessários à prática educativa entrelaçados com a alteridade e a importância da docência como promotora de tal alteridade. A valorização da professoralidade está inscrita nestes saberes – da experiência e disciplinares –, como o *modus operandi* próprio da docência.

Ao referir-se aos processos identitários na formação docente, estimulada pelo questionamento se ‘há um professor crescendo dentro de mim, e como me percebo nesse processo’, as narrativas trouxeram aspectos em torno da importância da realização pessoal, afetiva e amorosa (FREIRE, 1997) do estar se tornando professor. O excerto descrito abaixo declara esse sentimento de amorosidade em ser professor, em sobreposição aos saberes disciplinares:

*[...] há algo maior que a disciplina que eu leciono, existe o amor à minha profissão e o profissional que me tornei me fez entender que as disciplinas, quer seja matemática, português, inglês, etc., são apenas adjetivos para uma palavra maior que é ser professor. (BR. Memorial de formação, 2013, p. 05).*

O sentimento de gratidão, como reconhecimento da atuação de diferentes fatores na formação – epistemológicos, culturais,

humanos, ontológicos –, revela a complexidade da profissão, uma vez que o sentido do ser “bom” profissional está articulado com o se tornar “um homem melhor”. Tal afirmação, dependendo da lente teórica com que se interprete, pode parecer uma deficiência ou uma qualidade. Pela razão positivista e pragmatista, é necessário definir objetiva e hierarquicamente os critérios que definiriam o profissional. Já para as abordagens interpretativas, o “bom” não é algo fixo, assume essa qualidade no âmbito da alteridade. Isso não significa falta de rigor, e sim, impossibilidade de precisão apriorística.

*[...] me despeço da Universidade eternamente grato por ter me tornado um homem melhor e, principalmente um bom educador, graças ao apoio de tantos profissionais e colegas inesquecíveis. (LE. Memorial de formação, 2013, p. 08).*

A percepção do ‘professor que foi crescendo’ dentro de cada um, assumiu ainda um veio reivindicatório, ao se aliar aos objetivos de uma escola de qualidade. A construção da identidade docente emerge também de aspectos relacionados às condições de trabalho, de desenvolvimento profissional e requer a militância dos professores para estas conquistas:

*Ser professor é insistir em transformar a sociedade. E se não conseguirmos, e mesmo que a sociedade não nos permita, mesmo que seja insistente em não nos permitir, será como o horizonte que, por mais que nunca cheguemos nele, nunca vamos desistir de olhar para ele como objetivo nosso. O nosso horizonte é a educação pública de qualidade. (GN. Memorial de formação, 2013, p. 06).*

Os excertos descritos dizem muito do que o percurso de formação oportunizou e da necessária reflexão acerca dos diferentes repertórios de conhecimento que as experiências dos estudantes-estagiários oportunizaram como desafios para todos os sujeitos

envolvidos. Desde as concepções acerca da formação por parte dos formadores, a presença marcante na elaboração de estratégias de ensino comprometidas com a efetiva aprendizagem dos estudantes e, ainda, as experiências dos estagiários na docência inicial, vivenciada como atividade curricular mobilizada por uma formação de qualidade, determinaram um ‘tornar-se professor’ mais comprometido com a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem.

Reporto-me, mais uma vez, às três dimensões determinadas para o percurso de mediação biográfica de Passeggi (1999) para apreender como dimensão hermenêutica o momento da interpretação, da ressignificação do sentido das experiências vivenciadas e da reinvenção de si. Organizados em círculo, os estudantes-estagiários foram convidados a socializarem, oralmente, e depois por escrito, o movimento da escrita do memorial de formação, a partir da reflexão sobre os fatos sugeridos na motivação em cada eixo temático. Desse modo, puderam refletir sobre as implicações dos fatos evocados e narrados em suas vidas e, diante das implicações provocadas, se posicionar de forma consciente e intencional:

*Escrever o memorial é (foi) uma atividade difícil. É desnudar-se. Muito pior do que desnudar-se, ao que parece, para o mundo, é desnudar-se para si mesmo de si mesmo. Escrever o memorial foi difícil. Mais difícil que uma prova de mestrado, que uma seleção de doutorado, que uma banca de concurso, que uma análise meritocrática de seu currículo. Escrever o memorial foi como pesquisar em si mesmo o que era si mesmo. Definir-se, desnudar-se, entender-se, tantas vezes tentativas, tantas vezes perdidas. Foi muito importante escrever o memorial. Para a (auto)afirmação, para o orgulho do dizer, do dizer-se, do procurar entender-se, da reflexão sobre o professorar, da não-missão de ensinar, do não-sacerdócio de professorar, mas da construção diária, psicossocial, afetiva, intelectual que passamos esses anos todos até chegar aqui professores. Foi bom chegar até aqui. É o que somos, professores. [...] Aqui, emocionado, acho ter crescido quase*

*um século escrevendo o meu memorial e agradeço tão precisamente a uma pesquisadora em Educação que, tão preocupada com a afetividade humana, e com a construção do professorar, que nem é balcão capitalista de negócios, nem sacerdócio que se tenha que trabalhar de graça, buscou compreender a alma humana do professor. (GN. Memorial de formação, 2013).*

Este depoimento remete à etapa de refiguração do tempo pela possibilidade de interpretação das experiências narradas. Delory-Momberger (2008) define esse momento como sendo a hermenêutica da prática, ou seja, o momento da estruturação e da significação da experiência, por meio da qual os atores-autores se atribuem uma figura no tempo, uma história que reportam de si mesmo e “[...] para compreender quais foram as suas aprendizagens, que lições tirar da experiência para agir, tomar decisões e projetar seu vir a ser” (PASSEGGI, 2008, p. 52).

## **Tecendo algumas considerações**

A escrita dos memoriais de formação é um dispositivo no qual os estudantes-estagiários se implicam ao narrarem suas experiências que compõem um tecido de experimentações produtoras de aprendizagem. As narrativas (auto)biográficas construídas e tendo como centralidade as experiências dos estudantes-estagiários, foram marcadas por aspectos históricos e subjetivos mediados nas reflexões e nas análises construídas a partir do ato de lembrar e de narrar. Assim, o sentido da compreensão das experiências foi coerente com a análise compreensivo-interpretativa ao considerar as subjetividades, o valor heurístico que as narrativas implicaram como fonte e produção de dados.

Para a compreensão da dimensão formadora da experiência narrada nos memoriais de formação, foi significativa a definição dos eixos temáticos denominados de pontos de referência. O primeiro eixo, que denominei de *trajetórias de vida pessoal e familiar*, evidenciou a importância do contexto familiar como um lugar que marcou o processo de autonomização do sujeito autor-ator – os estudantes-estagiários, ou seja, aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de quem se recorda. Esta presença, evidentemente, não é física, material, mas uma afetação pelo modo singular de ser daqueles com os quais nos relacionamos.

Na narrativa biográfica, todos os que são lembrados fazem parte do processo de formação: a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são entes de memórias muito vivas. Estabeleceu-se com cada um deles uma relação particular que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional (DOMINICÉ, 1988). A autonomização, reiterada no primeiro eixo, situado como um componente do processo de formação, está em interação com outros processos e, como tal, pode influenciar de forma importante as escolhas realizadas na trajetória de vida em relação ao tornar-se professor/professora.

Da mesma forma, no segundo eixo, denominado de *imagem e perfil da docência*, cuja motivação era buscar a experiência com os professores inesquecíveis, foi expressa a influência da família e reiterada sua importância no percurso de socialização com o vivido na escola. Refletir a partir das imagens de professores e estabelecer relações com o perfil da profissão e da profissionalidade, permitiu aos estagiários que o tempo vivido, no percurso da formação com os seus professores, os identificassem como inesquecíveis, e, dessa forma, os estudantes-estagiários, compreendessem as idiosincrasias

próprias da docência, que configuraram seu processo de formação, ou seja, as relações construídas com esses professores inesquecíveis os ajudaram a moldar suas vidas e escolhas acerca da professoralidade. Sinalizo, portanto, dessa relação, que a formação é feita da manifestação, para nossa consciência, da presença do outro, daqueles que foi preciso distanciar-se, dos que acompanharam os momentos-charneira (JOSSO, 2004), dos que ajudaram a descobrir o que é importante aprender para nos tornarmos competentes e dar sentido ao nosso trabalho. Nas imagens e nas lembranças desses professores, tem-se uma aproximação do que Josso (2004) define de recordações-referências, como sendo elementos constituintes da narrativa de formação e que incidiram e ressignificaram as experiências dos estudantes-estagiários. As recordações-referências são, portanto, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram as trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que “[...] fizeram/fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo” (ABRAHÃO, 2011, p. 168).

Na reflexão sobre *o estágio como campo de conhecimento e de pesquisa da docência*, configurado como o terceiro eixo que referendou a dimensão formadora das experiências narradas nos memoriais de formação, foi possível articulá-lo como lugar de aprendizagens dos estudantes-estagiários sobre a docência e suas idiossincrasias, acerca da profissão professor, mas também associá-lo aos repertórios de conhecimento considerados necessários desde este tempo de iniciação no percurso do estágio, bem como o desenvolvimento profissional que está latente no processo de formação.

E, finalmente, o quarto eixo, *tornar-se professor: o educador e a docência*, configurou a formação enquanto estratégia de acompanha-

mento e como processo facilitador da reinvenção de si, oportunizado no movimento da escrita das narrativas, na forma de memorial de formação e, agora, articulado como o ‘mosaico de si’ construído nesse movimento com as experiências que engendram um professor e uma professora em formação. O estágio, na condição de um lugar de iniciação à docência se revela como lugar aprendente da formação.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAMOVICH, Fanny (Org.) **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Gente, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo/projeto**. Tradução e revisão científica de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 81-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Mediação biográfica: figuras**

antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação: processos de autoria e construção da identidade profissional**. Natal: FAP/UFRN; CNPq/PIBIC; CAPES, 1999. Projeto de pesquisa.

PICONEZ, Stela. A. Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memórias de livros. In: RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

RICOUER, Paul. **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2004.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994. v. 1.

SCHALLER, Jean Jacques. Lugares aprendentes e a inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 67- 84.

SILVA, Arlete Vieira da. **Estágio supervisionado: entrelugar na formação para a docência em língua portuguesa**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

# SIMULAÇÃO DE CONSULTORIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA AMBIENTAL

Adriano Bressane

Admilson Írio Ribeiro

Gerson Araujo de Medeiros

Ao longo dos anos, atuando como professores em componentes curriculares de caráter multidisciplinar em cursos de engenharia, os autores têm percebido limitações no processo de ensino-aprendizagem, que motivaram a busca por novas possibilidades no fazer docente. A falta de articulação entre o conteúdo programático e as demandas da atuação profissional, e de estratégias para o desenvolvimento de habilidades, ainda representavam desafios a superar.

Disciplinas que integram o núcleo de conteúdos específicos da engenharia requerem uma abordagem que possibilite aproximar teoria e prática, e que seja capaz de fomentar uma postura ativa, crítica e dinâmica. No entanto, o processo de ensino convencional transmissivo, por meio de aulas unicamente expositivas, não atende a tais propósitos.

Entre os componentes curriculares lecionados pelos autores está a disciplina *Estudos de Impacto Ambiental* (EIA), no curso de Engenharia Ambiental da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Sorocaba, na qual foi experimentada a abordagem ora relatada. O plano de ensino da disciplina EIA estabelece que:

Ao final desta disciplina, espera-se que o profissional em Engenharia Ambiental consiga identificar, caracterizar e avaliar os diversos impactos ambientais causados por empreendimentos, atividades, planos ou políticas públicas. Além disso, o profissional deve estar apto a realizar Licenciamento Ambiental de vários tipos de empreendimentos e atividades. (UNESP, 2006, p. 1).

Para alcançar essa expectativa, o plano de ensino da disciplina dedica o equivalente a dois terços da carga horária (60 horas) para aulas teóricas. Assim, o terço restante (30 horas) é definido como carga horária prática.

A carga horária prática nessa disciplina (EIA) vinha sendo cumprida através de visitas técnicas em empresas e saídas de campo para áreas de interesse. No entanto, apesar da sua importância, tais atividades não suportam plenamente o objetivo da disciplina, em proporcionar aptidão para realizar o licenciamento ambiental de empreendimentos.

No mercado de trabalho, o licenciamento ambiental consiste em um serviço comumente prestado por empresas e profissionais de consultoria que, para isso, desenvolvem estudos de impacto ambiental (EIA). Logo, em complemento às aulas teóricas, o corpo docente considerou a possibilidade de desenvolver simulações de consultoria durante a carga horária prática.

O corpo docente diretamente dedicado a lecionar a disciplina é composto pelos autores, professores Admilson Irio Ribeiro e Gerson Araújo de Medeiros, que se alternam conforme a disponibilidade e a necessidade de atender outras demandas do curso e da pós-graduação em Ciências Ambientais, oferecida no mesmo *campus* universitário. Contudo, estes docentes participaram do planejamento pedagógico

e, no ano em que foi desenvolvida a experiência de simulações de consultoria, houve ainda a participação do professor Adriano Bressane, na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvendo estágio de capacitação docente na referida disciplina.

Considerando a experiência dos professores em serviços de consultoria, foram planejadas atividades com vistas à simulação, pelos estudantes, das principais etapas de um processo de licenciamento ambiental. Para tanto, buscou-se referenciais teóricos relacionados ao modelo de aprendizagem experiencial, apresentados a seguir.

### **Aprendizagem pela experiência como estratégia pedagógica**

A experiência associada à faculdade de observar, refletir e sentir constitui um processo cotidiano de percepção da realidade. Essa percepção que, a partir de um movimento de interpretação produz determinados atos da consciência, como refletir, criticar, imaginar, compõe e dá forma à realidade, é afetada pela originalidade biológica, psicológica do indivíduo, pelos aspectos culturais e por influências socioeconômicas, entre outros fatores influentes sobre as preocupações e preferências pessoais (BAILLY, 1973).

Nesse sentido, a teoria formulada por Kolb (1984, 1981) considera a aprendizagem baseada na experiência o processo pelo qual ocorre o desenvolvimento humano, emergindo a atribuição de significados, a formação da subjetividade, a aquisição de conhecimentos e de competências. Assim, o modelo kolbiano, vinculado aos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget, baseia-se na capacidade do homem em aprender a partir da experiência e de sua reflexão sobre a mesma (CHAVES, 2002).

Contudo, Walter Benjamin chama a atenção para o fato de que esse processo não é puramente metafísico, possui historicidade que o conforma e o define. Determinadas relações de poder podem produzir o esvaziamento do fazer humano, concorrendo para a desvalorização da experiência. Na perspectiva benjaminiana, vivemos inseridos em uma sociedade cada vez mais interessada em questões materiais, que tem com a tecnologia uma relação de dependência, mas que se tornou pobre em experiências (CALLADO, 2006; VALE, 2011).

Nesse cenário, há uma preocupação menor com o diálogo, com o compartilhar da experiência, em que a educação restrita à transmissão e recepção de informações, desprovidas de um processo reflexivo, podem conduzir a uma formação precária para enfrentar a realidade profissional (DELLA FONTE, 2014; FERREIRA, 2014; FREIRE, 1987; MARTINS et al., 2012; TEÓFILO; DIAS, 2009).

Como alternativa, o uso de estratégias pedagógicas focadas na participação ativa e reflexiva dos alunos vem sendo experimentado em diversos cursos de universidades brasileiras e do exterior (ABELL, 2005; BARROWS, 1996; BRESSANE et al., 2015; FENGLER et al., 2016; HADGRAFT; HOLECEK, 1995; HANSEN, 2006; PRINCE; FELDER, 2006; RIBEIRO; MIZUKAMI, 2005; SOARES, 2008; SPRONKEN-SMITH et al., 2008).

Abordagens que proporcionam o alcance de dimensões humanísticas, éticas e de atitudes podem constituir uma estratégia pedagógica para integralidade na formação educacional (DEWEY, 1978; GERALDES; ROGGERO, 2011; GIL, 2005; MACHADO, 2012; MELO; URBANETZ, 2009). Entretanto, Mogilka (2006, p. 54) destaca o desafio de articular as dimensões técnica, humanística, ética e cultural em uma mesma prática:

Algumas dessas propostas alternativas, contudo, trazem em sua constituição – ao menos teoricamente – o conceito de educação integral, como percebemos em autores tão diferentes como Marx, Bakunin, Dewey ou Freinet. Mas a passagem do conceito teórico para a estruturação metodológica – campo privilegiado da didática – tem-se mostrado de difícil efetivação.

De qualquer sorte, a escolha de atividades nas quais os alunos exercitam o diálogo e a cooperação, pode contribuir para tal articulação, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais ampla e profunda (MORRISON et al., 2011; SORENSEN, 2014).

Conforme Silva (2008), simulações com uso de dinâmicas de grupo em sala de aula poderiam ser uma alternativa para a aprendizagem experiencial. No entanto, o autor destaca que esse uso tem sido caracterizado pela falta de um planejamento pedagógico mais abrangente, capaz de vincular o desenvolvimento das dinâmicas de grupo ao conteúdo programático do componente curricular em que estão inseridas.

As dinâmicas de grupo, desenvolvidas a partir de estudos no campo organizacional, são amplamente empregadas como ferramentas de treinamento em empresas e instituições da área social, mas pouco exploradas como instrumento pedagógico no contexto da educação em sala de aula, especialmente da universidade (ANTUNES, 1999; PIMENTEL, 2007; REYNOLDS, 2009; VILLARDI; VERGARA, 2011).

As dinâmicas de grupo constituem recurso de caráter lúdico e desafiador, capaz de envolver e motivar pessoas a se tornarem ativas em seu processo de formação, de modo que permite superar limitações inerentes ao modelo transmissivo de ensino (CHAVES, 2002; SCHEIBEL; SILVEIRA, 2010).

Nesse contexto, as simulações de consultoria poderiam ser usadas em sala de aula para apoiar a aprendizagem pela experiência, ao reproduzir situações do cotidiano, que contribuem para construção do sentido e atribuição de significados (VILLARDI; VERGARA, 2011). Para tanto, no modelo de Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é proposta como um processo cíclico, composto de quatro etapas fundamentais apresentadas na Figura 1.

**Figura 1** – Ciclo quadrifásico da aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptada pelos autores a partir de YOUNG, 2002.

No modelo kolbiano a aprendizagem experiencial consiste em um processo contínuo, que pode ser descrito como um ciclo quadrifásico composto pelas dimensões de ação (*hands-on*) e de reflexão (*minds-on*). Na dimensão de ação, o ciclo é iniciado com a experiência, isto é, nos fatos experimentados, tanto pela vivência na realidade cotidiana (experiência concreta), quanto por meio de atividades projetadas pelo professor para recriar essa realidade por meio de simulações.

Para o desenvolvimento dessas simulações, os estudantes são chamados a problematizar elementos do cotidiano profissional. Emergem, nesse processo, teorias de senso comum, que são questionadas, tornadas

teoricamente conscientes a partir da reflexão sobre os elementos que constituem crenças prévias.

Na sequência ocorre a reflexão, já em um nível de aprofundamento maior, possibilitado pela vivência na etapa anterior, sobre os fenômenos percebidos e a observação reflexiva sobre a experiência desenvolvida. Durante essa reflexão, não apenas as informações, mas também as atitudes são observadas, analisadas e discutidas pelo professor em conjunto com os alunos. Contudo, trata-se de um processo contínuo, de modo que não há uma separação entre momentos de teorização e de ação pura. O que muda é o grau e a complexidade da problematização que leva, necessariamente, a níveis de aprofundamento teórico impulsionado por problematizações da realidade cada vez mais densas. Na sequência desse ciclo ocorre a conceitualização, na qual são atribuídos significados aos fenômenos e resultados da experiência vivida no cotidiano, tal como pode ocorrer em sala de aula com uso de simulações. Vale ressaltar que essa abordagem propicia uma abertura para a esfera criativa, proporcionada pelo caráter relacional da atividade de grupo que desloca a hierarquia vertical professor *versus* alunos, para a horizontalidade professor-aluno. Nesse sentido, o professor controla seu ímpeto de explicar *a priori* para deixar que os estudantes vão testando impressões, hipóteses e, assim, atua mais como um questionador experiente e com competências profissionais docentes do que um explicador. Nessa etapa a teoria pode ser revista, buscando uma generalização do conhecimento assimilado durante o processo, sem, no entanto, negar ou invisibilizar os eventos que não possam ser generalizados, garantindo a experiência de que a teorização é um processo de compreensão de fenômenos gerais e singulares.

A transferência, etapa que fecha o ciclo, corresponde à transformação do conhecimento em solução para o enfrentamento de problemas futuros. Nesse processo, a teoria revisada e ressignificada por vínculos subjetivos que lhe atribuem novos sentidos ganha nova potência para a sua aplicação na prática cotidiana, tal como para atuação profissional no mercado de trabalho.

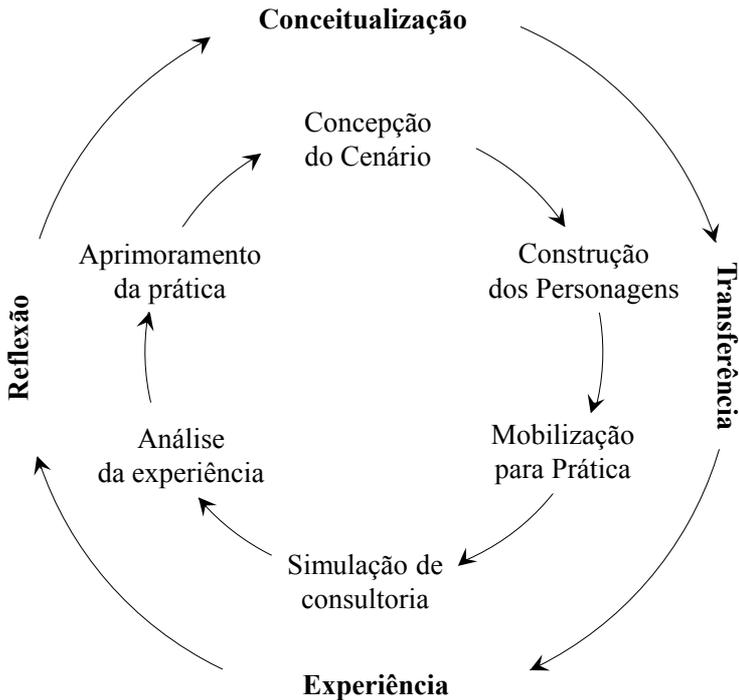
Dessa forma, as possibilidades proporcionadas pela aprendizagem experiencial podem alcançar o campo cinestésico, da ação, do pensamento, da reflexão e assimilação, decorrentes das atividades práticas usadas como recursos de aprendizagem. Como exemplo, temos o relato de Fengler e colaboradores (2016), em que a experiência proporcionada por meio de trabalhos de campo fomentou a percepção de alunos da pós-graduação em Ciências Ambientais.

Como resultado da experiência de uso das dinâmicas de grupo, diversos estudos têm reforçado seu potencial como estratégia pedagógica, para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades, contribuindo para formação de estudantes críticos e criativos (ALBERTI et al., 2014; BOSCO; SUDO, 2011; SCHEIBEL; SILVEIRA, 2010).

## **Simulações de consultoria no curso de engenharia ambiental**

Para apoiar um planejamento pedagógico capaz de vincular o desenvolvimento das simulações de consultoria ao conteúdo programático da disciplina, os professores desenvolveram, ao longo de cada simulação, as seis etapas descritas na Figura 2.

**Figura 2** – Etapas desenvolvidas na simulação de atividades de consultoria ambiental



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

### **Etapa 1. Concepção de cenários**

Na primeira etapa ocorreu a concepção dos cenários, em que os professores definiram a realidade que se pretendia reproduzir através das simulações de consultoria. Portanto, tratou-se de uma etapa de planejamento, destinada a idealizar situações representativas da atividade profissional.

Nesse momento houve grande preocupação em vincular as simulações de consultoria ao conteúdo programático e objetivos da disciplina, para não banalizar o uso das dinâmicas de grupo que, como apontado por Silva (2008), pode ocorrer na ausência de um planejamento mais abrangente.

O licenciamento ambiental é um processo composto de diversas etapas, que visa avaliar, através de um EIA, a viabilidade de um empreendimento potencialmente causador de poluição. Entre as etapas de um licenciamento estão o levantamento de dados, a identificação de possíveis efeitos prejudiciais do empreendimento sobre o meio ambiente, e a definição de medidas para controlar e compensar tais efeitos. Assim, cada uma dessas etapas consistiu em um cenário de simulação da prática de consultoria. Uma vez concebidos os cenários, foram construídos os personagens para cada simulação.

## **Etapa 2. Construção dos personagens**

Na segunda etapa houve a construção dos personagens que comporiam a experiência simulada. Logo, nessa etapa foram definidos os papéis interpretados pelas pessoas envolvidas na dinâmica, tanto alunos, quanto professores.

Como discutido anteriormente, o licenciamento, para o qual são desenvolvidos os estudos de impacto ambiental (EIA), consiste em uma atividade comumente desenvolvida por empresas de consultoria. Por sua vez, a aprovação de tais estudos e respectiva emissão das licenças ambientais é realizada por órgãos do governo, como é o caso do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB).

Logo, os principais personagens envolvidos em um licenciamento ambiental são os profissionais que trabalham nas consultorias (especialistas ambientais), e os funcionários dos órgãos governamentais (agentes ambientais).

Assim, para simular as consultorias os alunos formaram seis grupos de trabalho multidisciplinares. Cada grupo foi composto por cerca de cinco alunos que interpretaram como personagem o papel de um especialista em meio físico (solo, água, ar etc.), biótico (fauna e flora) ou antrópico (economia, patrimônio histórico, cultural etc.).

Por sua vez, os professores responsáveis pela disciplina interpretaram o papel dos agentes governamentais e também de contratantes do EIA. O principal contratante de um EIA é o empreendedor que está buscando a licença ambiental para exercer determinada atividade econômica. No entanto, essa contratação também pode ser feita por organizações não governamentais (ONG), preocupadas com os impactos do empreendimento sobre o meio ambiente.

### **Etapa 3. Mobilização para prática**

A mobilização para a prática foi a etapa em que as simulações de consultoria foram propostas aos alunos. Como as simulações de consultoria correspondem a uma atividade com a qual os alunos não estavam habituados, essa foi uma etapa de preparação muito importante para esclarecer sobre o papel e a postura esperados durante cada simulação. Nesse momento os alunos puderam tirar dúvidas e, até mesmo, propor modificações nas simulações.

Essa mobilização foi introduzida já no início das aulas, durante a apresentação e discussão do conteúdo programático da disciplina. Assim, a simulação de consultoria por meio de dinâmicas de grupo

foi explicada e proposta como estratégia para apoiar o cumprimento dos objetivos do componente curricular ao longo do curso.

Bandeira e Souza (2014) destacam a importância da mobilização de competências para lidar com questões complexas associadas ao exercício docente. Nesse sentido, a mobilização para prática foi repetida antes do início de cada simulação, visando à preparação dos docentes e alunos através do diálogo sobre o papel e a conduta esperada.

Apesar do potencial pedagógico das dinâmicas de grupo, a exemplo da simulação de situações reais, elas não constituem uma abordagem comum no meio universitário. Devido a isso, inicialmente os alunos manifestaram certo estranhamento quando os professores propuseram a simulação de consultoria com o uso dessas dinâmicas. No início, alguns alunos chegaram a comentar que se sentiam um pouco confusos em relação ao seu papel e à postura esperada no desenvolvimento das simulações.

O estranhamento diante de práticas com as quais os alunos não estão acostumados já havia sido relatado em Bressane, Ribeiro e Medeiros (2015) e, assim, já era esperado pelos professores. Logo, essa expectativa docente foi importante para pensar a prática, prevendo a etapa de mobilização e, desse modo, buscar superar o estranhamento inicial por meio do diálogo, argumentando que o uso das simulações de consultoria ajudaria os alunos a assimilar o conhecimento, assim como compreender a importância da teoria para a prática profissional.

#### **Etapa 4. Dinâmicas de simulação**

A partir desses procedimentos iniciais, a quarta etapa corresponde à simulação de consultoria propriamente dita, na qual foram realizadas as ações planejadas para execução do licenciamento ambiental.

Ao longo da disciplina foram desenvolvidas diversas simulações de consultoria, de modo que cada simulação buscou recriar uma das principais etapas de um licenciamento ambiental. Para ilustrar o uso dessa abordagem, descreveremos aqui a primeira dessas etapas, na qual foi simulada a contratação de profissionais para assessorar o licenciamento ambiental. Para isso, com uso de recurso multimídia, o informativo descrito no Quadro 1 foi projetado em sala de aula.

#### **Quadro 1 – Simulação de boletim informativo**

*Em entrevista para um jornal local um grupo de investidores declara que pretende empreender em certos municípios do Estado de São Paulo e, para isso, está contratando consultorias para obter as licenças ambientais.*

*Preocupados com as consequências ambientais destes empreendimentos, Organizações Não-Governamentais também estão contratando consultorias para orientá-las nas precauções necessárias.*

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Para dar início a essa simulação, os alunos foram orientados pelos professores a interpretar o papel de especialistas ambientais em suas respectivas consultorias e, assim, debater sobre: *qual seria o problema a ser resolvido, ou seja, qual o serviço que o engenheiro ambiental poderia oferecer?*

Assim, por meio dos grupos de trabalho que simularam consultorias ambientais, os alunos trataram sobre essa questão, reproduzindo um *brainstorming*, característico das fases iniciais em projetos de engenharia. O encontro inicial em que os alunos receberam a demanda foi realizado durante a aula e, como atividade extra-sala, os grupos de trabalho foram orientados a voltarem a se reunir para analisar, pesquisar e formular a resposta para a questão proposta pelos professores.

Como resultado, em novo encontro realizado na aula seguinte, os alunos responderam que o serviço a ser prestado seria o desenvolvimento de um estudo de impactos ambientais para fins de licenciamento. No entanto, os alunos ficaram reflexivos sobre como atender à expectativa de contratantes (empreendedor e ONG) com interesses conflitantes.

Essa era uma reação esperada, pois a dinâmica foi planejada para, propositalmente, simular um cenário no qual há conflitos de interesse, que é frequente no desenvolvimento de projetos na área ambiental. De um lado há o empreendedor, interessado em desenvolver a atividade econômica e, de outro, a ONG, preocupada com os impactos sobre o meio ambiente.

Interpretando o papel do empreendedor, um dos professores deu como *feedback* que sua demanda seria que os alunos, atuando como consultores ambientais, dessem suporte ao processo de licenciamento, motivando o órgão ambiental para conceder as autorizações necessárias para a atividade pretendida.

Por sua vez, o professor, interpretando o personagem da ONG, esclareceu que sua demanda era ter suporte para assegurar que a licença ambiental não fosse concedida, se não estivesse plenamente condicionada à exigência de medidas de controle ambiental e

compensação dos impactos negativos decorrentes das atividades. Após a conclusão da simulação houve um debate com os alunos, conforme descrito a seguir, na etapa referente à análise da experiência.

Dessa forma, o uso das simulações de consultoria fomentou a curiosidade, a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico, como anteriormente observado por autores em estudos sobre o uso de práticas baseadas na participação ativa dos alunos (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009; CRUZ, 2008; DIMESTEIN, 1997; ROTGANS; SCHMIDT, 2011).

### **Etapa 5. Análise da experiência**

A partir da observação reflexiva da realidade, experimentada por meio da simulação, os alunos constataram que, atuando profissionalmente no mercado de trabalho, poderiam vir a assessorar clientes com diversos interesses, muitas vezes, conflitantes (empreendimento econômico x conservação ambiental).

A manifestação dos alunos durante a reflexão incluiu preocupações sobre a boa prática na profissão de engenharia, diante das quais se trabalhou questões sobre a importância da conduta responsável, solidária e cidadã, como princípios para a conduta ética e prática profissional honesta.

Durante a discussão, fomentou-se o entendimento de que o profissional de engenharia deve sempre empenhar seu conhecimento e competências para alcançar os objetivos pelos quais foi contratado, desde que de forma justa e em obediência às normas aplicáveis. Nesta direção de pensamento, Santos (2000), refletindo sobre a relação entre técnica-conhecimento – impacto social, formula o conceito de “conhecimento prudente”, que põe em relevo elementos

importantes a considerar em processos formativos. Vejamos em suas palavras a reflexão sobre o formar peritos técnicos e profissionais peritos socialmente implicados:

A ciência moderna [...] assenta no pressuposto de que o conhecimento é válido independente das condições que o tornam possível. Por isso, sua aplicação independe igualmente de todas as condições que não sejam necessárias para garantir a operacionalidade técnica da aplicação. Tal operacionalidade é construída por um processo que designo por falsa equivalência de escalas [...]. Por via desse desequilíbrio, a grande escala da ação é posta em paralelo com a pequena escala das consequências. [...]. Dado que a ciência moderna desenvolveu uma enorme capacidade de agir, mas não desenvolveu uma correspondente capacidade de prever. [...]. Uma vez descontextualizado, todo conhecimento é potencialmente absoluto. Essa descontextualização tornou possível o tipo de profissionalização que hoje domina. [...]. Por isso o conhecimento-emancipação conquista-se assumindo as consequências de seu impacto. Daí que seja um conhecimento prudente finito que mantém a escala das ações tanto quanto possível ao nível das escala das consequências. (SANTOS, 2000, p. 31-32).

Consideramos que a simulação tem o potencial de possibilitar essa aproximação ao nível inicial da escala, entre o fazer técnico e o fazer implicado, o que é fundamental no processo formativo dos engenheiros ambientais para que atuem como profissionais éticos.

Em consonância com experiências relatadas na literatura (BALBINOT et al., 2005; CAMPOS; MACIEL, 2009; GONÇALVES; PERPÉTUO, 2005; SAEKI et al., 1999; SILVA, 2008), as simulações da prática profissional permitiram aos docentes estimular a socialização, a comunicação de ideias, a responsabilidade, a liderança e o espírito de iniciativa entre os alunos.

Dessa forma, após cada simulação houve a quinta etapa, dedicada à análise da experiência, com a finalidade de observar e refletir de forma crítica sobre a postura e sensações experimentadas, assim como sobre o conteúdo teórico trabalhado. A partir dessa etapa, são identificados potenciais de aprimoramento.

### **Etapa 6. Aprimoramento da prática**

Na sexta etapa foram definidos ajustes para potencializar os pontos fortes e corrigir pontos fracos, eventualmente identificados, como possibilidades de aprimoramento na concepção das simulações de consultoria. Para tanto, além do exercício reflexivo realizado pelos docentes, os alunos foram consultados sobre sua percepção em relação às simulações.

Dessa forma, constatou-se que a linguagem empregada pelos professores na mobilização para prática e, principalmente, durante a condução das simulações, afetou a interpretação e desempenho dos alunos, influenciando a qualidade da experiência.

Nesse sentido, determinadas intervenções dos professores dirigidas aos alunos durante a simulação, usando expressões, como “*resolver o exercício*”, ao invés de “*atender a demanda*”, podem ter suscitado alguns alunos a questionar sobre a forma de avaliação, prejudicando a continuidade da simulação.

Logo, para fins de aprimoramento das simulações de consultoria, conclui-se que a substituição de expressões acadêmicas, por termos técnicos mais comuns do mercado de trabalho, pode enriquecer o aproveitamento da experiência proporcionada pelas dinâmicas de grupo. Nas simulações seguintes, quando esses deslizes foram evitados, esse enriquecimento foi constatado pelos professores ao

observar um maior engajamento dos alunos, que passaram a questionar menos sobre questões acadêmicas (nota, forma de avaliação etc.) e começaram a refletir mais sobre a futura atuação profissional.

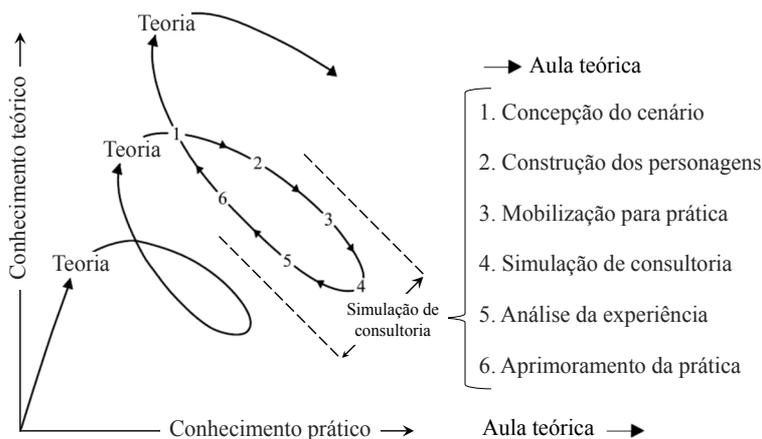
### **Aspectos gerais correlatos ao desenvolvimento das simulações ao longo do curso**

As seis etapas descritas foram repetidas para cada simulação de consultoria. Como mencionado anteriormente, foram desenvolvidas 11 simulações ao longo da disciplina, sendo o desenvolvimento de cada uma delas precedido da concepção dos cenários (etapa 1), construção dos personagens (etapa 2) e a mobilização para prática (etapa 3). Da mesma forma, após a simulação de consultoria (etapa 4), sempre ocorrem as etapas de análise da experiência (etapa 5) e de aprimoramento da dinâmica (6). Em todos os casos, as simulações de consultoria foram precedidas por aulas teóricas, que buscaram dar embasamento sobre o conteúdo trabalhado (Figura 3).

Após a simulação que reproduziu a contratação das consultorias, discutida anteriormente, os professores instruíram os alunos sobre o fato de que três dos seis grupos de trabalho simulariam consultorias ambientais contratadas pelo empreendedor; e a outra metade, consultorias ambientais contratadas por uma ONG.

A partir disso, as demais dinâmicas de grupo, desenvolvidas na disciplina, incluíram: a triagem de atividades econômicas sujeitas ao licenciamento ambiental; a elaboração de planos de trabalho; a caracterização ambiental e do empreendimento; a identificação e análise de impactos ambientais; entre outras.

**Figura 3** – Aprendizagem experiencial por meio de simulações de consultoria intercaladas com aulas teóricas prévias sobre o conteúdo trabalhado



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Para destacar uma simulação, com repercussão expressiva sobre a visão crítica dos alunos em relação à sua identidade profissional, tem-se aquela que simulou a experiência de propor um plano de trabalho. O plano de trabalho é um documento comumente exigido dos consultores, pelo órgão licenciador, para que sejam apresentados o escopo, as etapas e a metodologia de trabalho aplicada ao desenvolvimento do estudo de impacto ambiental.

O desenvolvimento dessa simulação foi marcado pela ansiedade e nervosismo na atitude dos alunos. Essa reação foi observada especialmente nessa que foi a segunda simulação de consultoria, porque os alunos ainda estavam se habituando à prática pedagógica em curso. Tradicionalmente, os alunos estão acostumados a uma

educação bancária, em que os professores depositam o conhecimento, recepcionado passivamente por eles (FREIRE, 1987).

Para minimizar o clima de tensão percebido, em alguns momentos, os professores interromperam a simulação para orientar alguns dos grupos de trabalho, para que produzissem e apresentassem o melhor resultado possível, usando os recursos e conhecimentos ao seu alcance, o que incluía a possibilidade de pesquisa. Os docentes entenderam que era pertinente fazer essa intervenção para acalmar os alunos e, assim, reduzir possíveis prejuízos sobre o aproveitamento da atividade.

Durante a análise dessa experiência, por meio do diálogo com os alunos, os professores notaram que os mesmos estavam focando em suas dificuldades, trazendo questionamentos relacionados à suficiência de informações; e sua insegurança na execução da atividade proposta (desenvolvimento de um plano de trabalho).

Então, os professores propuseram aos alunos uma reflexão sobre como a sensação de despreparo está associada à falta de conhecimento e experiência, o que também pode ocorrer no cotidiano profissional, principalmente no início de carreira. Logo, os acontecimentos vivenciados durante a simulação tocaram os alunos, que se sensibilizaram quanto à importância do aprendizado contínuo, tanto para aprofundar o conhecimento, como para formação da autonomia na busca por soluções para o problema enfrentado.

Ressaltando que conhecer não se limita a adquirir e a processar informação, Jorge Larrosa Bondia discute a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, destacando sua importância no processo de formação do sujeito (BONDÍA, 2002, p. 21). Assim, o autor descreve o saber da experiência como:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Ao final da realização das simulações em torno desses dois tipos de tarefas diferentes – identificação da demanda e proposição de um plano de trabalho – os professores consideraram que os alunos já estariam mais habituados, ou seja, começando a entender e a se familiarizar com o desenvolvimento das simulações de consultoria. Ademais, pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, a possibilidade de aprendizagem em resposta a experiências requer um desequilíbrio por meio do contato do sujeito com a dificuldade e com o incômodo que, ao buscar o equilíbrio, desordena e reordena suas estruturas mentais (NEVES, 2014). Logo, buscou-se, na continuidade das simulações, evitar interrupções ou qualquer forma de esclarecimento durante as práticas, tratando as inquietações dos alunos como possibilidade de aprendizagem.

### **Percepção dos estudantes em relação às simulações de consultoria**

Ao final do semestre letivo foi solicitado que os alunos respondessem a um questionário, com respostas estruturadas, usando uma Escala de Likert (1932) de cinco pontos, composto das questões apresentadas no Quadro 2.

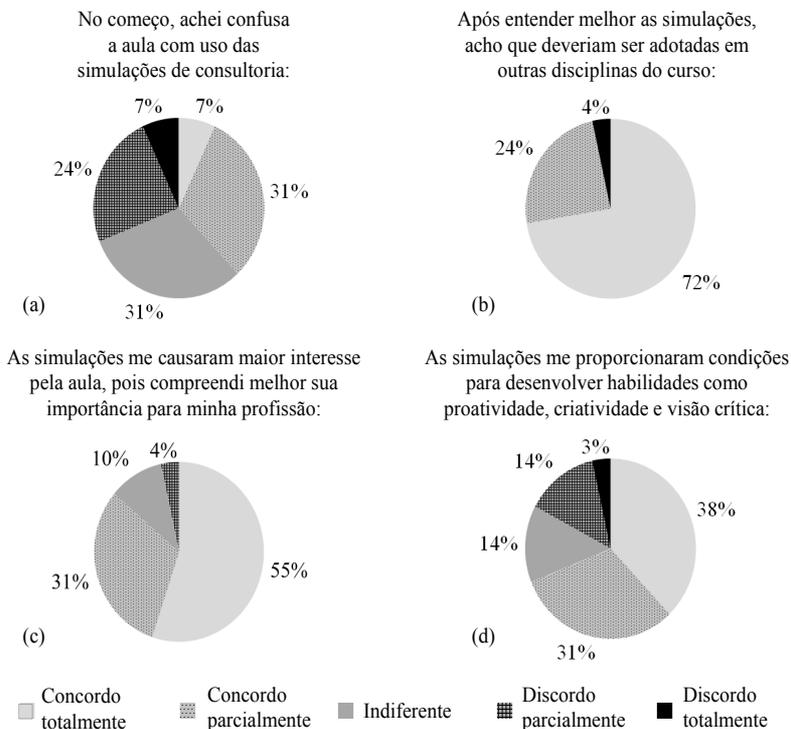
**Quadro 2 – Questionário para analisar a percepção dos estudantes**

Questões	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
<p>Respostas</p> <p><i>No começo, achei confusa a aula com uso das simulações de consultoria:</i></p> <p><i>Após entender melhor as simulações, acho que deveriam ser adotadas em outras disciplinas do curso:</i></p> <p><i>As simulações me causaram maior interesse pela aula, pois compreendi melhor sua importância para minha profissão:</i></p> <p><i>As simulações me proporcionaram condições para desenvolver habilidades como proatividade, criatividade e visão crítica:</i></p>					

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A partir das respostas obtidas, os docentes verificaram que 38% (7% plenamente e 31% parcialmente) dos alunos concordaram que inicialmente se sentiram confusos em relação às simulações de consultoria (Figura 4a). Como discutido anteriormente, essa era uma resposta esperada, pois os alunos não estavam habituados com uma abordagem que exige uma postura mais ativa (participativa), reforçando a importância da etapa de mobilização.

**Figura 4** – Percepção dos estudantes em relação às simulações de consultoria como estratégia de ensino na graduação em engenharia ambiental



Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Constatou-se, ainda, que 96% dos estudantes concordaram (72% plenamente e 24% parcialmente), após entenderem melhor as simulações de consultoria, que elas também deveriam ser adotadas em outras disciplinas do curso (Figura 4b), indicando que o estranhamento inicial foi superado, dando lugar ao sentimento de valorização da abordagem desenvolvida. Entre os alunos que concordaram parcialmente, alguns explicaram que as simulações de consultoria poderiam não ser adequadas ao ensino de disciplinas básicas do curso de engenharia, relacionadas às ciências exatas, como cálculo, física geral etc.

As simulações também tiveram alto desempenho motivacional, pois 86% dos alunos concordaram, dos quais 55% plenamente e 31% parcialmente, que sentiram maior interesse pelas aulas, uma vez que compreenderam melhor a importância dessas aulas para a profissão (Figura 4c). Finalmente, 69% dos alunos concordaram sobre as simulações terem proporcionado melhores condições para o desenvolvimento de habilidades como proatividade, criatividade e visão crítica (Figura 4d).

## **Considerações finais**

O presente artigo analisou uma experiência pedagógica baseada em simulações de consultoria em um curso de graduação em Engenharia Ambiental, usadas para reproduzir em sala de aula as principais etapas de um processo de licenciamento ambiental. Durante as simulações, desenvolvidas ao longo da disciplina, os alunos exercitaram competências como trabalhar em equipe, comunicação e relacionamento interpessoal, autonomia etc.

A carga horária prática naquela disciplina era unicamente cumprida por meio de visitas técnicas e saídas de campo que, embora importantes como forma de aproximar os alunos do mercado de trabalho, não contribuíam efetivamente para o desenvolvimento do conteúdo multidisciplinar e das aptidões esperadas.

O enfrentamento de problemas práticos do cotidiano profissional estimulou a curiosidade e maior interesse dos alunos nos temas tratados, ao entenderem melhor a importância da disciplina, o que os motivou a trabalharem habilidades de pesquisa, criatividade e engenhosidade na busca por soluções aplicáveis a cada caso.

Em diversos momentos, os alunos foram conduzidos a experimentar as sensações de ansiedade e incerteza no desenvolvimento de tarefas com as quais não estavam habituados, despertando o senso crítico sobre a necessidade de aprimoramento contínuo de seus conhecimentos e aptidões.

O enfrentamento de questões envolvendo conflitos de interesse, comuns em projetos na área ambiental, provocou nos alunos reflexões de natureza ética, sobre a importância da boa e honesta prática profissional, alcançando aspectos humanísticos importantes para a formação da autonomia e identidade pessoal.

Contudo, é importante destacar que o uso das simulações exigiu maior engajamento dos professores, que iniciaram as ações de planejamento para concepção das práticas, por meio de pesquisas e reuniões com pesquisadores e profissionais da área, muito antes do semestre letivo.

Pelo exposto, pode-se concluir que o uso de dinâmica de grupo, neste caso a simulação de consultoria, cumpriu a finalidade proposta como estratégia pedagógica, viabilizando uma abordagem

teórica multidisciplinar, integrada ao desenvolvimento de aptidões, com repercussões positivas sobre a formação profissional dos alunos.

Por fim, o uso das simulações de consultoria ainda afetou de forma significativa a concepção didática dos docentes que, ao invés de atuarem como detentores e transmissores do conhecimento, assumiram o papel de mediadores entre este e os alunos. Assim, a experiência ora compartilhada, também foi formativa para os autores, que apreenderam uma nova forma de fazer docente, por meio de uma estratégia de ensino capaz de problematizar o conteúdo, aproximando teoria e prática, em um contexto relevante para a formação profissional dos alunos.

## Referências

ABELL, Sandra K. University science teachers as researchers: blurring the scholarship boundaries. **Research in Science Education**, v. 35, n. 2, p. 281-298, 2005.

ALBERTI, Taís Fim et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 346-362, 2014.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludoterapia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BAILLY, Antoine S. **Les théories de l'organisation de l'espace urbain l'espace géographique**. Paris: Doin Éditeurs, 1973.

BALBINOT, Edeimar Luiz et al. A percepção e a auto-percepção desenvolvidas por dinâmicas de grupo. **Revista Eletrônica de Contabilidade**, v. 1, n. 3, p. 46-58, 2005.

BANDEIRA, Yonara Miranda; SOUZA, Paulo César Zambrone de. Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência. **Projeto Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 273-281, 2014.

BARROWS, Howard S. Problem-based Learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON, Luann; GIJSELAERS, Win H. (Ed.). **Bringing problem-based learning to higher education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996. p. 3-12.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOSCO, Tatiane Cristina Dal; SUDO, Camila Harumi. Dinâmicas de grupo como estratégia de educação ambiental: estudo de caso na educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 2., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2011. p. 1-9.

BRESSANE, Adriano; RIBEIRO, Admilson Irio; MEDEIROS, Gerson Araujo de. Problematização como estratégia interdisciplinar: uma experiência na pós-graduação em ciências ambientais. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa; MIRANDA, Dayse Lago de (Org.). **Problematização e produção criativa: ressignificando o ensino e a aprendizagem na universidade**. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 39-74. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 4).

CALLADO, Maria Terezinha de Castro. **Walter Benjamin e a experiência da origem**. Fortaleza: EdUECE, 2006.

CAMPOS, Isolda de Marilak da Silva; MACIEL, Ana Maria Sá Barreto. A dinâmica de grupo aplicada na didática pedagógica. **VEREDAS FAVIP - Revista Eletrônica de Ciências**, v. 2, n. 1-2, p. 60-68, jan./dez. 2009.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, Karime. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. **Educación y Educadores**, v. 12, n. 3, p. 179-195, 2009.

CHAVES, Ana Paula Pacheco e. **Dinâmicas de grupo**: uma contribuição teórica para uma prática banalizada. Faculdade de Educação da UNESP, Marília, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/excedentes25/anapaulachavest18.rtf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIMESTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro**: cidadania hoje e amanhã. São Paulo: Ática. 1997.

FENGLER, Felipe Hashimoto et al. Desenvolvimento da percepção ambiental de alunos de pós-graduação em Ciências Ambientais da Unesp Sorocaba por meio da abordagem construtivista de ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, p. 1-20, 2016.

FERREIRA, Maurício dos Santos. Capacitações percebíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 197-214, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDES, Mary Ângela F.; ROGGERO, Rosemary. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 471-487, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

GONÇALVES, Ana Maria; PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmicas de grupos na formação de lideranças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HADGRAFT, Roger; HOLECEK, David V. Towards total quality using problem-based learning. **International Journal of Engineering Education**, v. 11, n. 1, p. 8-13, 1995.

HANSEN, James D. Using problem-based learning in accounting. **Journal of Education for Business**, v. 81, n. 4, p. 221-224, 2006.

KOLB, David A. Experiential learning theory and the learning style inventory: a reply to Freedman and Stumpf. **The Academy of Management Review**, v. 6, n. 2, p. 289-296, 1981.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 1-55, 1932.

MACHADO, Maria Lucia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 97-114, 2012.

MARTINS, José Carlos Amado et al. A experiência clínica simulada no ensino de enfermagem: retrospectiva histórica. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 619-625, 2012.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Teresinha. **Organização e estratégias pedagógicas**. Curitiba: IBPEX, 2009.

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 215, p. 53-67, 2006.

MORRISON, Gary R. et al. **Designing effective instruction**. 6. ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

NEVES, R. S. **Desenvolvimento educacional: um olhar psicológico**. São Paulo: Souza e Neves Edições, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

PRINCE, Michael J.; FELDER, Richard M. Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. **Journal of Engineering Education**, v. 95, p. 123-138, 2006.

REYNOLDS, Michael. Wild frontiers reflections on experiential learning. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 387-392, 2009.

RIBEIRO, Luis Roberto C.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Problem-based learning: a student evaluation of implementation in postgraduate engineering education. **European Journal of Engineering Education**, v. 30, n. 1, p. 137-149, 2005.

ROTGANS, Jerome I.; SCHMIDT, Henk G. The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 37-42, 2011.

SAEKI, Toyoko et al. Reflexões sobre o ensino de dinâmica de grupo para alunos de graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem**, v. 33, n. 4, p. 342-347, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHEIBEL, Márcia Regina; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. Outro olhar para as técnicas de dinâmicas de grupo: as reais possibilidades educativas desta metodologia nos cursos de formação de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2010. p. 1-18.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber Científico**, v. 1, n. 2, p. 82-89, 2008.

SOARES, Mara Alves, **Aplicação do método de ensino problem-based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico**. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SORENSEN, Peter. Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 128-137, 2014.

SPRONKEN-SMITH, Rachel et al. Where might sand dunes be on mars?: engaging students through inquiry based learning in Geography. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 71- 86, 2008.

TEÓFILO, Tiago José Silveira Teófilo; DIAS, Maria Socorro de Araújo. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 137-151, jul./set. 2009.

VALE, Renato Silva do. Cultura de vidro: uma crítica à modernidade a partir da visão benjaminiana. **Cadernos Walter Benjamin**, Fortaleza, v. 6, n. 6, p. 1-12, jan./jul. 2011.

VILLARDI, Beatriz Quiroz; VERGARA, Sylvia Constant. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 5, p. 794-814, 2011.

UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Projeto pedagógico do curso de engenharia ambiental do *Campus* Experimental de Sorocaba UNESP**: plano de ensino da disciplina estudos de impactos ambientais. Sorocaba, SP: UNESP Sorocaba, 2006.

YOUNG, Mark R. Experiential learning = hands-on + minds-on. **Marketing Education Review**, v. 12, n. 1, p. 43-54, 2002.

# ENSINO BASEADO NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: uma experiência no curso de Turismo da UNEB – *Campus XVIII*

Carlos Alberto Caetano

No Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT, *Campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Eunápolis, Extremo Sul da Bahia, estou experimentando, desde 2011, a construção de uma nova relação entre ensinar e aprender onde o *locus* da aprendizagem, o *Campus* e sua localização no Bairro de Stella Reis, um lugar periférico da cidade, localizado às margens da BR 101, salta da condição de mero palco em que os atores sociais da educação superior se encontram, para a condição de, ele mesmo, o *Campus*, contexto existencial, de espaço vivido onde se produz e se reproduz conhecimento.

O curso em que busco uma nova relação acadêmica é de Turismo, através da disciplina *Turismo e Gestão Ambiental*, na qual decidi, como docente, juntar tudo que aprendi sobre ambiente natural, gestão ambiental, turismo, didática e metodologia do ensino, com minha vivência apaixonada pelas forças da natureza, expressas numa longa militância ambientalista registrada em meu primeiro livro, “Manguezal do Rio Passa Vaca”, publicado em 2003.

Defino minha prática a partir de uma visão sistêmica e holística do ato de educar e aprender, que compreendo ser um ato de mão dupla, já que ninguém só ensina, nem ninguém só aprende, inspirando-me em Freire (2002).

A visão sistêmica e holística pode ser compreendida a partir da Teoria da Complexidade, de Morin (2002), para quem todos os objetos-chave – das ciências às sociedades – constituem sistemas, sentenciando, ainda, que na contemporaneidade, tudo que era objeto tornou-se sistema. Morin recorre a Ferdinand de Saussure, para melhor conceituar sistema: “[...] totalidade organizada, feita de elementos solidários, só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função de seu lugar nessa totalidade” (SAUSSURE, 1931 apud MORIN, 2002, p. 131).

A primeira e fundamental complexidade do sistema é associar em si a ideia de unidade, por um lado, e a de diversidade ou multiplicidade do outro, que, em princípio se repelem e se excluem. O que é preciso compreender são as características da unidade complexa: um sistema é uma unidade global, não elementar, já que ele é formado por partes diversas e inter-relacionadas. (MORIN, 2002, p. 135).

Do ponto de vista formativo, a adoção dessa prática visou, em primeiro lugar, estimular nos estudantes a compreensão de que para se pensar em gestão ambiental é necessário entender que o todo é mais do que a soma das partes, como propõe Morin (2002, p. 136), de modo que cada estudante pudesse estabelecer uma competência, a partir da compreensão de que existe uma relação entre os conceitos de totalidade e emergência: “[...] o todo sendo emergente, e a emergência sendo um traço próprio ao todo”. Acredito que essa compreensão promove nos estudantes uma mudança de valores sobre a relação entre turismo e meio ambiente, passando a ideia de totalidade a ser fundamental, no sentido holístico desejado, na perspectiva da relação de ensino e aprendizagem através da proposta de construção de um projeto.

É importante destacar que neste artigo usarei tanto o conceito de “*praxis*”, como o conceito de prática, sem que eles sejam, no entanto, usados como sinônimos. O conceito de práxis é empregado no sentido que lhe atribui o materialismo histórico dialético, ação que o homem exerce para produzir e reproduzir o mundo e a si próprio como atividade transformadora. Já o conceito de prática será empregado como referência à atividade prática da aula, a atividade prática docente e discente, no sentido de construção do projeto que foi proposto para ser elaborado. É evidente, para mim, que essa prática faz parte da *praxis* como atividade social transformadora. *Praxis* e prática têm uma relação dialógica.

Portanto, o objetivo dessa prática adotada na disciplina teve como ponto de partida a proposta de construção transversal de conhecimentos complexos que relacionam a atividade do turismo com a de gestão ambiental, a partir da elaboração de um projeto de gestão ambiental, pressuposto do conteúdo programático que lecionava naquele momento. A proposta foi muito bem recebida pelos discentes.

A iniciativa partiu de uma **problemática** objetiva: os estudantes precisavam aprender como fazer a gestão ambiental de um empreendimento turístico e, para isso, lhes é ofertada uma disciplina de 60 horas, ministrada a partir do 3º semestre do curso. Como a disciplina não tem pré-requisitos, dependendo da necessidade da organização dos horários e ofertas de conteúdos pelo colegiado do curso, também pode acontecer no 4º, 5º ou no 6º semestres.

Importante destacar que se trata de um *Campus* de uma universidade pública estadual, nordestina, sem sede própria para o seu funcionamento, instalado provisoriamente em uma área cedida em regime de comodato pela empresa Veracel Celulose. Aqui começam

as contradições e o meu estímulo: tenho uma preferência objetiva pelo método de abordagem do materialismo histórico dialético, que utilizei na construção de minha dissertação de mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e estou recorrendo ao mesmo método de abordagem na elaboração da minha tese de doutorado em Geografia, na Unicamp.

Como estudar gestão ambiental em uma área que pertence a uma empresa que faz a supressão da Mata Atlântica na região, substituindo-a pela plantação de eucalipto, sem colocar muito claramente para os discentes no desenvolvimento do projeto proposto, que existe uma relação estrutural entre o capital e a questão ambiental, e que essa perspectiva passa pela educação ambiental, que neste caso está relacionada com a problemática da gestão ambiental aplicada ao turismo?

A visão sistêmica que orientou o desenvolvimento do projeto possibilitou a construção de conhecimento complexo sobre a relação local/global/local, porque o *Campus* está estabelecido em uma área que pertence a essa empresa que desmata a Mata Atlântica para produzir eucalipto, no contexto da Globalização.

Portanto, questionei os estudantes sobre essa contradição, se é possível falar e praticar gestão ambiental sustentável em um local que pertence a uma empresa cuja atividade base pode ser considerada essencialmente predadora do meio natural. A resposta deles foi no sentido de que um projeto de gestão ambiental poderia mitigar essa contradição. Mas que o Departamento precisa conquistar um *campus* próprio, de forma a eliminar essa contradição.

Essa questão, que foi colocada pelo docente aos discentes e pelos discentes ao docente, visou estimular uma análise crítica em relação ao fato de que a supressão da cobertura vegetal original e a implantação de uma monocultura do eucalipto interferem no fun-

cionamento do ambiente natural da região Extremo Sul da Bahia, onde o *Campus* está. Aqui, a prática do docente e dos discentes se encontra com a práxis.

A ideia de que o papel da universidade não é formar mão de obra para o mercado, no caso para o *trade* do Turismo, mas colaborar na formação de cidadãos críticos e criativos para a sociedade, é o guarda-chuva que dá cobertura às minhas práticas docentes. O questionamento sobre o papel da Veracel Celulose no Extremo Sul da Bahia é, sempre, um dos temas motivadores dos primeiros contatos com os discentes matriculados na disciplina Turismo e Gestão Ambiental, explicando que a disciplina não pode deixar de abordar a supressão da cobertura vegetal de Mata Atlântica e a implantação do plantio de eucalipto na região.

Muitos foram os **fatores que motivaram** as escolhas feitas por mim, como docente, para adotar a prática pedagógica que este artigo registra, sendo o principal deles o fato de a sociedade contemporânea ser marcada por **complexidade e incertezas**, se tornando impossível saber com precisão como estará o planeta daqui a cinco anos, para se colocar a questão num intervalo curto de tempo.

Proponho, no início das atividades da disciplina, que os estudantes reflitam sobre o fato de que em dez anos, grande parte das atividades humanas deve ter mudado muito em relação a como são desempenhadas hoje, em especial aquelas relacionadas com a gestão ambiental e com o turismo. Então, explico para eles que a ideia de desenvolver um projeto de gestão ambiental aplicado ao *Campus*, nasceu de uma inquietação minha sobre como preparar o estudante hoje para os desafios socioeconômicos, ambientais e culturais que vai enfrentar quando sair da universidade. A resposta que almejo, é a

disposição e a capacidade do (a) discente de ser criativo (a) e crítico (a). Como diz Behrens (2007, p. 446),

[...] na concepção de Tavares e Alarcão (2001, p.103), na sociedade emergente do conhecimento “começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.

Assim, a primeira iniciativa da disciplina passou a ser a busca por conciliar a teoria (dos conteúdos programáticos de Turismo e Gestão Ambiental), portanto uma prática docente e discente. Com essa prática que integrava uma práxis, uma produção e reprodução de conhecimentos de forma crítica, contemplando o princípio do “aqui e agora” da Gestalt, e a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, o “aqui e o agora” da disciplina passaram a ser o lugar onde ela está sendo ministrada, o *Campus XVIII*, da UNEB. E que essa prática pedagógica pode ser diferente de outras adotadas por outros docentes, sem que isso signifique que uma é correta e a outra, não. Mas, essa, especificamente, está baseada tanto na pedagogia de projetos, como na Teoria da Complexidade.

O paradigma da complexidade se reflete na *formação contínua, continuada ou em serviço*, que acompanha a necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional. Esta proposta aparece no Brasil por volta dos anos noventa do século XX, em especial com as obras de Nóvoa (1991), de Schön (1992) e de Perrenoud (1993), entre outros. Essa temática tem sido objeto de intenso debate entre os educadores que se preocupam com a profissionalização e a formação inicial e contínua dos professores. A convergência da defesa desses autores encontra-se

focalizada no processo de oferecer aos professores no *lócus* da escola ou da universidade a possibilidade de discutir e encontrar, coletiva e individualmente, os caminhos para transformar a prática pedagógica. (BEHRENS, 2007, p. 449).

## A pedagogia de projetos

A escolha por uma prática no contexto da pedagogia de projetos foi minha. Já havia feito algumas experiências com a construção de portfólios quando fui professor substituto na Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, que foi uma grande escola para mim. A construção dos portfólios sempre entusiasmou os alunos das diferentes licenciaturas que cursavam Didática na FACED, disciplina que lecionei por dois anos. É claro que portfólio e projeto são experiências distintas, mas têm um ponto comum: permitir que os estudantes contextualizem suas percepções e vivências com o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma disciplina de seu curso.

A pedagogia de projetos me pareceu um instrumento didático potente para minhas intenções como docente. Entendendo-a, a partir de Serres (1994), um projeto pode ser metaforicamente compreendido como um “mapa”, um conjunto de coordenadas, uma planta.

Sem uma planta, como visitar a cidade? Eis-nos perdidos na montanha ou no mar, por vezes até na estrada, sem guia. Onde estamos? Que fazer? Sim, por onde passar para ir aonde? Compilação de mapas úteis para orientar as nossas deslocamentos, um atlas ajuda-nos a resolver estas questões de lugar. Perdidos, reencontramos o caminho graças a ele. (SERRES, 1994, p. 11).

Serres (1994, p. 17) me ajuda a pensar os projetos como lugares pedagógicos preocupados em compreender dinâmicas abertas, espaços de devir, quando afirma que:

Eis agora a questão fundamental de qualquer atlas: de que é que se deve traçar um mapa? Resposta evidente: dos seres, dos corpos, das coisas... que não conseguimos conceber de outro modo. Porque é que, com efeito, nunca desenhamos as órbitas dos planetas, por exemplo? Porque uma lei universal prevê as suas posições; de que é que nos serviria um roteiro neste caso de movimentos e situações previsíveis?

O primeiro elemento importante da pedagogia de projetos é, de forma realmente intencional, desapegar-se de explicações aprioristas e olhar a realidade a partir de um olhar essencialmente interrogativo, mobilizado por inquietações *a priori* caóticas, uma vez que os atores envolvidos podem questionar não somente o conteúdo e as informações, mas a forma de produzir conhecimento e as epistemologias hegemônicas.

No que se refere à especificidade da pedagogia de projetos como metodologia de ensino, é importante destacar que ela se estrutura em torno da valorização da experiência dos sujeitos em seus esforços reflexivos, e que destacam, dessa forma, a importância do processo do pensamento, em detrimento do produto do conhecimento em si mesmo. Nesta perspectiva, a inovação que percebo aparecer na vivência desta prática pedagógica é a instauração de um contexto de reflexão e de discussão pedagógica que proporciona abordar criticamente os argumentos de autoridade, a teoria como solo estratificado e rígido, a submissão a ideias preconcebidas etc.

Ensinar por projetos é diferente de pesquisar por projetos, que é uma das atividades acadêmicas do professor universitário. Tenho

a consciência do desafio que me coloquei como docente, ao propor o trabalho com pedagogia de projetos, mas entrei neste desafio com um sentido de que a possibilidade de uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências que ela potencializa se constituem na força motora para seguir em frente.

Com essa ideia na cabeça e 60 horas da disciplina de Turismo e Gestão Ambiental pela frente, decidi que o desenvolvimento de um projeto iria ajudar a extrapolar os limites da sala de aula, do próprio conteúdo programático; e caminhar na direção da construção de conhecimento complexo. Tinha alguma resistência – digamos que ideológica – à origem escolanovista da Pedagogia de Projetos. Essa resistência está relacionada à minha base teórica sobre como se processa a produção do conhecimento, uma vez que para a Escola Nova essa produção é um fenômeno que ocorre no indivíduo e, para mim, toda produção de conhecimento é um fenômeno social.

Assim, tornou-se um desafio resgatar alguns aspectos da proposta da Escola Nova – caminho cuja maior expressão no Brasil é Anísio Teixeira – e aplicar essa proposta de filosofia da educação e da prática pedagógica numa IES – Instituição de Ensino Superior – pública, no Extremo Sul da Bahia, onde a maioria dos estudantes é oriunda de escolas públicas do interior do Estado, com um Ensino Médio muito frágil. O principal aspecto das propostas da Escola Nova, que tomei como referência, foi aquele que diz respeito à ampliação das habilidades e capacidades dos estudantes, com destaque para o desenvolvimento da criatividade relacionada com uma prática de cidadania e de inserção de uma relação entre o conteúdo da disciplina com a realidade social.

Mas, sempre me fazia um alerta: entre os teóricos que podem dar sustentação à prática, recorra mais substancialmente a Vygotsky,

mantenha sua opção pela interpretação de que o conhecimento é uma construção social. Por isso, achei importante construir uma **fundamentação teórica** que passou a ter como referência a Teoria Socioconstrutivista, de Vygotsky (1991, 1995) e o recurso a atividades socializantes, do ponto de vista da prática pedagógica desenvolvida (HAYDT, 1977). A relação entre o ser humano e a natureza aparece em Vygotsky (1991, p. 40) quando ele diz, por exemplo, que

[...] o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.

O início da realização da experiência pedagógica de projeto, proposta por mim, visou conciliar o ensino de gestão ambiental no turismo com educação ambiental para a contemporaneidade e ocorreu, exatamente, em 2011, quando um dos temas principais da área ambiental era a realização no Brasil, no Rio de Janeiro, em 2012, da Conferência Rio + 20, evento que se propunha a atualizar as reflexões da Conferência ECO 92, que também ocorreu no Rio de Janeiro e passou a ser considerado um marco definitivo no debate ambiental internacional.

Para mim, desenvolver o conteúdo programático de Turismo e Gestão Ambiental naquele momento (prática pedagógica) não podia estar desplugado da *práxis* social que estava sendo construída em relação à questão ambiental na direção da Rio + 20. Por isso, acreditei que tinha que construir uma relação dialógica entre a prática docente e a *práxis* social. E isso seria possível adotando, na disciplina, a pedagogia de projetos, na busca por estimular os estudantes a construírem um projeto de gestão ambiental.

Para uma melhor compreensão sobre os aspectos das leis relativas à questão ambiental por parte dos discentes, foram analisados alguns instrumentos legais que dão suporte às atividades na área de educação ambiental. Por exemplo, a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/1999, que em seu Art. 1º diz que

[...] entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Ao mesmo tempo, compartilhei com os estudantes um aspecto importante: o processo de implantar um mecanismo de gestão ambiental deve prever atividades de educação ambiental e, para isso, estimei que eles, por serem alunos de bacharelado, conhecessem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que em seu Art. 2º diz que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012).

Debati com eles alguns aspectos relativos à prática da educação ambiental que são abordados por Loureiro (2004, p. 66) quando explica que a

[...] educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas

relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.

No Brasil, as propostas de educação ambiental se iniciaram tardiamente. Apesar da existência de registros de projetos e programas desde a década de 1970, efetivamente, é em meados da década de 1980 que ela começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, em termos oficiais e de destaque para o conjunto da sociedade. Aparece na Constituição Federal de 1988, Capítulo VI, sobre meio ambiente, no seu artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, no qual se lê que compete ao poder público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

O Programa Nacional de Educação Ambiental/PRONEA, data de 1994. Em 1996, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais meio ambiente é apresentado como tema transversal às diferentes áreas. Só em 1999 é publicada a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

A pergunta que me fiz como docente, na elaboração do projeto que executamos no curso de Turismo, foi: *como contextualizar o ensino dos conteúdos de Turismo e Gestão Ambiental em um Campus universitário no Extremo Sul da Bahia, na situação que o próprio país*

se colocava, em particular à problemática mais presente na mídia naquele momento que era **como pensar a questão ambiental de um ponto de vista contemporâneo**, a partir da realização da Rio + 20? Um projeto com uma visão para frente, para o futuro. A decisão foi desenvolver um projeto-piloto de gestão ambiental para o próprio *Campus*, que pudesse servir de referência para os discentes em sua vida profissional, quando é esperado deles que tenham a capacidade de – também – pensar uma proposta de gestão ambiental para um empreendimento turístico, seja ele qual for.

O projeto se embasou nas propostas de Morin (2000) sobre os saberes necessários para a educação do futuro; e de Morin (2002), ao falar do conhecimento complexo pertinente à identidade humana, destacando em especial as questões relativas à incerteza, salientando, ainda, a condição planetária que inclui a tomada de consciência social e o exercício da cidadania, entre outros.

Denominado de **Proposta de Gestão Ambiental para o Campus XVIII da UNEB, Eunápolis**, aprovado pelos discentes do IV Semestre Noturno de Turismo, em 2011, que se entusiasmaram com a ideia, começou a ser desenvolvido em sala de aula, a partir dos conteúdos previstos no programa da disciplina, sendo o seu desenvolvimento dividido em três etapas, cada uma delas culminando com uma avaliação que se transformaria nas “notas” da disciplina Turismo e Gestão Ambiental.

Os estudantes se identificaram com a ideia, desde o primeiro momento, de construir um projeto de gestão ambiental para o *Campus*, sendo este assumido como um “empreendimento turístico”. Houve um número pequeno de discentes que se manifestaram sobre a preferência por aulas “tradicionais”, com avaliações “tradicionais”, alegando que se sentiam mais confortáveis. No entanto, como a

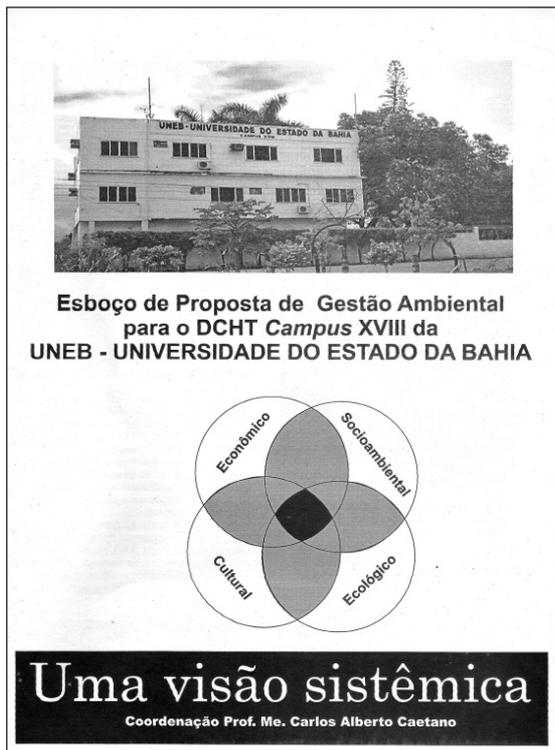
expressiva maioria optou pelo desenvolvimento do projeto, esses que disseram preferir “aulas tradicionais” acabaram por aceitar a decisão da maioria. Não houve tensão.

O principal questionamento que os estudantes fizeram foi sobre as notas. Como serão as notas? Expliquei que haveria uma avaliação minha do processo; uma avaliação escrita na forma de um trabalho em grupo com apresentação em seminário e uma autoavaliação que eles fariam no final, quando o projeto estivesse concluído. Cada uma das avaliações foi discutida e aceita. Assim, considerei que podíamos começar.

No desenvolvimento das atividades, surgiu em sala de aula a proposta de se produzir uma publicação com o resultado final do trabalho, para ser levada para o evento Conferência Rio + 20, com o objetivo de compartilhar a experiência acadêmica desenvolvida com outras universidades que já adotassem práticas de gestão ambiental em seus *campi*. Foi então organizado um grupo para preparar a viagem ao Rio de Janeiro, com atividades como levantar orçamentos de empresas de transportes, hospedagem no Rio em albergues, debate com outros professores que desejassem participar ou liberar algumas aulas no período da viagem.

Assim, o que era uma experiência que a princípio tinha como público-alvo os docentes, discentes e funcionários de um *campus* da instituição UNEB, já que o resultado seria impresso (Figura 1) para ser divulgado no *Campus* para todos, passou a ter também o objetivo de chegar ao público externo, à sociedade. Mas, em nenhum momento alguém imaginou aonde essa relação *escola x sociedade* iria chegar.

**Figura 1** – Capa do Esboço de Proposta de Gestão Ambiental para o DCHT *Campus XVIII* da UNEB



Fonte: UNEB, 2011.

Houve momentos de questionamentos e crises em relação à aprendizagem, que eu acreditava estar ocorrendo. Alguns estudantes diziam “sentir falta da boa e velha aula”, para usar uma expressão empregada por um deles. Tive que parar e conversar com a turma sobre como funcionam os processos de aprendizagem de acordo com as abordagens adotadas.

Foi necessário promover uma primeira aproximação deles com as teorias de Vygotsky, em especial aquilo que diz respeito às funções psicológicas e cognitivas. Como alunos de bacharelado, eles não conheciam quase nada a esse respeito. Foi interessante esclarecer para eles que nós estávamos experimentando uma metodologia sobre a qual já existem inúmeros estudos, e que isso já não era nenhuma novidade, por exemplo, nos cursos no formato de licenciatura. Expliquei que nas Licenciaturas e em Pedagogia, essas teorias e métodos são estudados e que parte do estranhamento devia-se ao fato de estarmos em um Bacharelado. Mas que não havia nenhuma “restrição” de se trabalhar com o desenvolvimento de projetos num bacharelado.

Na vida profissional de um Bacharel em Turismo, as questões ambientais, em especial as relativas à gestão ambiental de empreendimentos turísticos, assumem um papel cada vez mais significativo. Isso torna a disciplina *Turismo e Gestão Ambiental* um momento único na formação acadêmica deles, por isso a importância do desenvolvimento do projeto em questão.

Assegurei para eles que, ao falar sobre o estudo dos processos psicológicos e o uso do método do materialismo dialético na análise da história humana, estava diferenciando-o, por exemplo, do método de estímulo e resposta, usado muitas vezes em aulas mais tradicionais, as chamadas “boas e velhas aulas”. Argumentei que Vygotsky explica o que chama de estudo das funções psicológicas elementares das crianças, e o que chama de estudo das funções psicológicas superiores, bem como de formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. Vygotsky (1991, p. 43) diz que

[...] deve estar claro que uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo

adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. Na melhor das hipóteses, ela pode somente nos ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores, as quais não contém a essência das formas superiores. Usando os métodos correntes, só podemos determinar variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas respostas de diferentes animais e seres humanos em diversos estágios de desenvolvimento.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica.

Os estudantes entenderam que, no tipo de processo que estávamos vivendo, a avaliação sobre a construção de conhecimentos não podia ser somente quantitativa, constituída por uma nota que varia de zero a dez, mas precisava ser qualitativa. Solicitei que eles falassem sobre a compreensão que estavam tendo sobre meio ambiente e, depois de um debate substantivo, todos concordaram que estavam aprendendo de uma forma diferente.

Há outra questão importante a ser destacada em relação à adoção, por mim, das teorizações de Vygotsky (1991), que reside em sua preferência pelo materialismo histórico dialético como método de abordagem, fato facilmente identificável nas suas propostas. Comentei com eles que tudo isso tem uma relação direta com a questão da relação homem x natureza, ou seja, com os problemas enfrentados quando se fala em gestão ambiental.

O elemento-chave do nosso método, que eu tentarei descrever analiticamente nas seções seguintes, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VYGOTSKI, 1991, p. 43).

Molon (2006, p. 168-169) ajuda a compreender essa relação entre o homem, o trabalho e a natureza na perspectiva de Vygotsky, ao afirmar que,

[...] o pressuposto básico da teoria vygotkiana é o trabalho possibilitando a hominização, isto é, o ser humano se constituindo pela atividade de trabalho. Por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a sua própria produção. O ser humano, no trabalho, ao transformar a natureza imprimiu à natureza uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, é mediada socialmente (semioticamente). Assim, o ser humano não só se adapta à natureza, mas a transforma e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja etc., tem a capacidade de criar o mundo da cultura

por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos.

Assim, foi possível com o desenvolvimento do projeto fazer uma ligação entre a teoria vygotskyana e a experiência de ensino-aprendizagem, a partir da pedagogia de projetos, realizada com o objetivo de desenvolver uma proposta de gestão ambiental para o *Campus XVIII* da UNEB, articulando uma compreensão de meio ambiente que já fora registrada anteriormente por autores como Molon (2006). Para ela,

[...] pode-se compreender que a noção de meio ambiente na obra de Vygotsky diz respeito a um determinado espaço-tempo histórico, um lugar definido onde ocorrem as relações dinâmicas e as interações resultantes das atividades humanas e da natureza. Assim, todas as transformações produzidas nas relações dos sujeitos com o meio natural e construído constituem o meio ambiente. (MOLON, 2006, p. 171- 172).

## **Conhecer, fazer, viver e ser**

Fiz a opção por propor aos estudantes a construção de um projeto consciente de que estava estabelecendo com eles uma relação de parceria, pouco comum no ensino superior, e que me reservava o direito de sugerir o tema principal, **Proposta da Gestão Ambiental para o *Campus XVIII***, e deixava sob a responsabilidade deles escolher os subtemas.

Estava bem claro, para mim, qual seria o meu papel: eu seria um consultor para facilitar que eles **aprendessem a conhecer** (principalmente desenvolver o pensamento crítico); **aprendessem a fazer** (aplicar na prática a criação de uma proposta de gestão ambiental,

que poderiam repetir em suas vidas profissionais); **aprendessem a viver** (a atividade em grupo estimularia o conhecimento do outro e o desenvolvimento de maiores habilidades e competências nas relações interpessoais) e **aprendessem a ser** (entender que fazer um curso superior de Turismo se relacionaria à vida como um todo, especialmente, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de formular seus próprios valores e de intervir criticamente na sociedade), recorrendo sempre aos conceitos propostos por Diniz (2015). Destacando-se conhecer, fazer, ser e conviver.

As etapas cumpridas para o desenvolvimento do projeto começaram com um planejamento feito por mim e posteriormente negociado e compartilhado com os estudantes. Esse planejamento teve como base a carga horária da disciplina, dividida em quatro conjuntos de aulas. No primeiro conjunto envolvendo as aulas e o tempo extraclasse, foram formulados os subtemas e a montagem dos grupos de discentes. Cada grupo escolheu o tema sobre o qual iria escrever, foi feita a pesquisa bibliográfica e o início do trabalho de campo (no próprio *Campus*). No segundo conjunto, os grupos começaram a se reunir, primeiro sozinhos e, depois, com minha orientação, quando traziam os primeiros resultados e debatiam. No terceiro conjunto, além de continuar com os trabalhos sobre seus temas e se reunirem comigo para consultoria, começaram a se reunir com os outros grupos para conhecer o que os colegas estavam fazendo.

Essa fase é importante porque sempre surgem críticas e sugestões entre os próprios discentes. No quarto conjunto, foram preparadas as redações finais e as apresentações no seminário, que foi a culminância da experiência pedagógica. A partir do quarto conjunto formou-se um grupo com integrantes de todos os subtemas para a produção gráfica da publicação, sempre sob minha supervisão.

Nessa experiência, o primeiro desafio proposto para eles foi conhecer o *Campus* propriamente dito, uma vez que muitos deles *confessaram* que o deslocamento que costumavam fazer no lugar, era o de entrar e dirigir-se diretamente à sala de aula; nos intervalos iam à cantina, à biblioteca ou ao laboratório de informática, além de utilizarem os sanitários, é claro. Foi feita uma operação de reconhecimento do *território usado*, recorrendo-se a um conceito da Geografia de Milton Santos, numa atividade extra no período matutino.

O recurso à obra de Milton Santos não era novidade para eles, já tinham cursado comigo Geografia e Turismo 1 e 2, onde leram parte da obra do autor, em especial *A Natureza do Espaço* (SANTOS, 2002b), quando debateram os conceitos de **espaço, lugar e território**. Sempre que necessário eu os fazia lembrarem-se de um “mantra” que lhes ensinei a cantar e que carinhosamente chamava de “mantra de Milton Santos”, com a letra referindo-se às categorias de análise do espaço, que aparecem no livro *Por uma Geografia Nova* (SANTOS, 2002a): **forma, função, estrutura e processo**. Eles gostavam muito de cantar esse mantra e isso ficou, inclusive, famoso no *Campus*, “o mantra de Milton Santos”. Cantar na sala de aula para aprender uma teorização complexa de Milton Santos foi marcante para que eles pensassem a sala de aula de forma lúdica, como o coração da escola, da universidade.

Lembro-me da aula de Geografia e Turismo, quando debatemos o quanto a obra de Milton Santos foi se transformando ao longo da vida do autor. Tratei desse tema com eles para introduzir o conceito de **território usado**, adotado nas últimas obras por Santos (2002b, p. 16).

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado temos uma fluidez

virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas.

A universidade tem como função nuclear a atividade de aprendizagem, a produção de conhecimento. A universidade produz uma fluidez que não é virtual porque ela é um território usado, resultado da ação humana. Vale lembrar o que tem afirmado Puentes (2010 apud LIBÂNEO, 2004, p. 12) em relação à escola, que de um modo geral, vale também para a universidade, pois ambas são territórios usados no domínio dos saberes:

A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social [...] a escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridas em contextos sócio-culturais e institucionais.

Ou seja, a fórmula é tão simples quanto complexa: a função principal da escola, da universidade, é conseguir a eficiência do processo pedagógico, manifestada na promoção dos melhores resultados da aprendizagem dos alunos. Mas a universidade tem que estimular a construção de conhecimentos críticos. Segundo o próprio Puentes (2010 apud Libâneo, 2004, p. 12),

[...] a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidade de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de

ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

**Figura 2** – O registro do diagnóstico atual do *Campus*

**DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL**

Na manhã do dia seis de abril de 2011 as alunas do IV semestre de Turismo da UNEB, na cidade de Eunápolis, BA, puderam fazer uma aula de campo no próprio *Campus XVIII*, junto com o professor Carlos Caetano, da disciplina Turismo e Gestão Ambiental, identificando alguns problemas no local, elaborando assim um diagnóstico da situação atual da área.

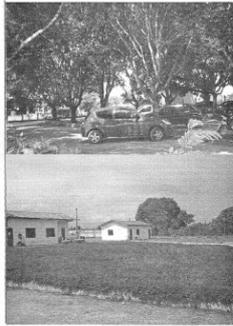
A localização do nosso objeto de estudo possui uma imagem que permite uma visão histórica, pois é anterior à implantação da UNEB. Imagem essa que foi tirada por satélite através do Google Maps, na época em que era ocupada pela Veracel, proprietária do terreno.



O *Campus XVIII* da UNEB oferece três cursos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo eles: Turismo (Bacharelado), História e Letras (Licenciatura). Foram detectados alguns pontos críticos, onde podem ser feitas adaptações e mudanças para que haja uma melhoria.

Do ponto de vista relacionado ao clima, quanto ao conforto térmico (vegetação), notou-se a falta de cobertura vegetal e de arborização correta em determinadas áreas do *Campus*. Possui apenas uma única ilha de conforto, nos bancos em frente ao Laboratório de Alimentos e Bebidas. Outra questão é em relação ao estacionamento, priorizando os veículos a estarem à sombra e não as pessoas.

**2** DISCENTES: REJANE STOLZE RIBEIRO, HEVATA FRANCIS DE OLIVEIRA SANTOS, RENATA SOUZA PORTO, RÔMUALVES DOS SANTOS



O espaço entre os núcleos da Uneb está sendo usado como uma plantação de amendoim-forrageiro. Tal espaço deveria ser melhor aproveitado, por exemplo, sendo feito um Plano de Manejo para o mesmo, avaliando e fazendo um diagnóstico do local, podendo ser assim transformado num bosque de mudas da Mata Atlântica, não esquecendo de verificar o crescimento destas árvores, para que seja rápido.

Outra opção de mudança para melhor seria a implantação de um galpão ao lado do Diretório Acadêmico (D.A.), para realização de eventos, abrindo uma interação entre o *Campus*, a comunidade e outras instituições, enfim, uma integração do *Campus* com outros meios.



Fonte: UNEB, 2011, p. 2.

O *Campus XVIII*, onde a prática pedagógica retratada nesse artigo ocorreu, possui uma área com vegetação com diversos tipos de árvores, inclusive frutíferas; um espaço destinado às práticas de espor-

tes que é subutilizado; uma pequena horta, mantida pelos funcionários e funcionárias da área de serviços gerais, e outros espaços aos quais alguns dos estudantes nunca haviam se dirigido anteriormente. Esse contato com a área toda foi substancial para despertar neles um sentimento importante para a discussão de um projeto de gestão ambiental.

Destaque-se que era uma turma do turno noturno do curso, o que talvez ajude a compreender, em parte, o tipo de deslocamento restrito que faziam habitualmente no *Campus*. Os estudantes não chegavam mais cedo em relação ao horário previsto para o início das aulas e, quando as atividades diárias terminavam, queriam ir o mais rápido possível para suas casas. Para alguns estudantes, caminhar pela área do *Campus* foi uma aprendizagem inédita, que eles experimentaram vindo fora do seu horário habitual – uma manhã, fazer um trabalho de campo. Eles fizeram, inclusive, questão de registrar esse fato na introdução da publicação final, escrevendo no item *Diagnóstico da Situação Atual* que

[...] na manhã do dia seis de abril de 2011 as alunas do IV semestre de Turismo da UNEB, na cidade de Eunápolis, BA, puderam fazer uma aula de campo no próprio *Campus XVIII*, junto com o professor Carlos Caetano, da disciplina Turismo e Gestão Ambiental, identificando alguns problemas no local, elaborando assim um diagnóstico da situação atual da área. (UNEB, 2011, p. 2).

Esse contato com a realidade diurna do local surpreendeu bastante à turma. Em outro trecho desse *Diagnóstico da Situação Atual* eles registram que:

[...] foi detectada uma indiferença dos estudantes em relação ao espaço (lugares que nunca foram utilizados). Em mais de dois anos existem áreas que nunca foram utilizadas e nem visitadas por alunos.

O espaço tem seu limite bem delineado. Porém, os alunos do *Campus* não evidenciam esse sentimento de pertencimento ao espaço. Um dos objetivos centrais é a estimulação desse pertencimento a todos. Estudantes, professores e trabalhadores. (UNEB, 2011, p. 3).

Os estudantes não deixaram de registrar, também, nesse *Diagnóstico da Situação Atual*, a reação que tiveram diante do fato de estarem percorrendo aquelas áreas onde, habitualmente, os estudantes não andavam.

Algo notável na aula de campo foi o estranhamento dos funcionários em relação ao nosso deslocamento dentro da área do *Campus*, onde eles não estão acostumados com uma movimentação dos alunos nesse sentido.

Finalizando, estamos diante de algumas questões, do aspecto local, onde se encontram falhas que podem ser averiguadas de maneira mais uniforme, para que sejam feitas adaptações que proporcionem melhorias ao *Campus*. (UNEB, 2011, p. 3).

Na sala de aula, além de desenvolver um processo de socialização das experiências vividas por cada um nesse contato com a área total do *Campus*, os estudantes dos grupos que não participaram da aula de campo, porque não estavam no grupo encarregado de fazer o *Diagnóstico da Situação Atual*, se mostraram surpresos com as informações trazidas pelos colegas. Muitos se questionaram sobre a própria falta de iniciativa em conhecer a área não edificada e, na maioria dos casos, procuraram atribuir essa atitude à falta de iluminação plena na área e à ideia de que se tratava de mato.

Mediando a discussão, fiz todos verem que havia árvores frutíferas no local, que elas eram cuidadas pelos funcionários, que não havia restrição nenhuma à presença deles e que, a questão da

segurança pela falta de iluminação era relativa, pois existem vigilantes permanentemente no local. Aproveitei para abordar uma questão essencial nos projetos de gestão ambiental, que é a territorialidade e o pertencimento das populações envolvidas no processo. O resultado foi muito produtivo e todos concordaram que não é possível planejar alguma coisa para uma área que não se conhece.

No final dessa abordagem feita por mim em relação à aula de campo, foi feito um debate sobre quais autores eles já tinham estudado em qualquer uma das disciplinas cursadas até então, que poderiam servir de apoio teórico para a organização do trabalho escrito que iriam começar a realizar em grupos.

Foi feita uma opção por Beni (2001) e sua teoria do *Sistema de Turismo*, SISTUR, que os estudantes haviam conhecido através do conteúdo programático *Análise Estrutural do Turismo*, que é ofertado a partir do segundo semestre do curso e ministrado por outro docente. Os discentes optaram por se organizar em quatro grupos que cuidariam de analisar o *Campus* como um sistema onde funcionam os subsistemas econômico, social, cultural e ecológico, baseando-se na proposta de Beni (2001).

Do ponto de vista pedagógico, acredito que esse momento tem como base a proposta de Haydt (1977), na qual a autora aborda os *Procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes* e, mais especificamente, as questões relativas ao *Trabalho em grupo*. Haydt (1977, p. 182), define que “[...] grupo é o conjunto de duas ou mais pessoas em situação de interação e agindo em função de um objetivo comum”.

Ao abordar como devem ser formados os grupos, Haydt (1977, p. 184) diz que:

As equipes podem constituir-se aleatoriamente; os alunos se agrupam por proximidade física, isto é, os que estão sentados próximos uns dos outros se reúnem formando uma equipe. Outras vezes as equipes podem ser formadas de forma livre e espontaneamente, levando-se em conta as preferências pessoais.

Os discentes se agruparam por critérios e preferências deles, principalmente em relação ao tema que iriam pesquisar, sem minha interferência. Formados os grupos, passei a adotar, com base em Libâneo (1982, p. 38), a tendência pedagógica “crítico social dos conteúdos”, que fala “não em conteúdos abstratos, mas vivos, concretos”, assegurando que os mesmos são “indissociáveis da realidade social”. É evidente que há um deslocamento desse método, proposto pelo autor para a educação infantil, ao ser aplicado para a educação de jovens e adultos, na universidade.

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada. (LIBÂNEO, 1982, p. 40).

Contextualizando-se essa conceituação para a prática docente numa Instituição de Ensino Superior, como a que este artigo registra, pode-se compreender que, também na academia, o estudante, então um jovem e muitas vezes um pós-adolescente, oriundo de um ensino médio quase sempre frágil, vai poder ter na universidade uma

experiência prática aliada a uma teorização. Considero isso importante porque no ensino superior os estudantes também se formam como profissionais, o que implica uma permanente articulação entre prática-teoria-prática na perspectiva de desenvolver competências, atitudes, valores e saberes que lhes permitam lidar futuramente de forma protagonista com a incerteza, os problemas inusitados da prática profissional.

[...] O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo em seguida a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até à síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática. (LIBÂNEO, 1982, p. 41).

Todos disseram que após a aula de campo e a discussão em sala sobre essa experiência, estavam convencidos de que o *Campus* deveria ser analisado como um sistema que contém subsistemas; que era compreensível para eles a existência de um subsistema ecológico, um cultural, um econômico e outro socioambiental. Questionei se o último não deveria ser apenas social e se o ambiental não estaria incluso no ecológico, mas eles argumentaram que gostariam de diferenciar ecológico de ambiental e pedi que escrevessem sobre isso no trabalho final, produção evidenciada na Figura 3, que reproduz uma página da publicação final.

**Figura 3 – Uma opção pela ecologia humana**

### SUBSISTEMA ECOLÓGICO

O presente trabalho apresenta uma análise do subsistema ecológico, tendo como base teórica a abordagem do Sistema de Turismo de Mário Beni. Porém, aqui se apresenta o subsistema ecológico com base em uma perspectiva da ecologia humana, levando em consideração a legislação Ambiental, Municipal, Estadual e Federal, e o regimento interno da UNEB DCHT - *Campus XVIII*, desenvolvendo várias propostas para a Gestão Ambiental local, tais como: Proposta para o Reflorestamento com árvores nativas da Mata Atlântica; Proposta da implantação do Horto Florestal e uma Proposta de Reciclagem de Papel.

Busca-se, com isso, a sustentabilidade do *Campus XVIII*, já que no mundo atual existe uma preocupação crescente com os impactos ecológicos e ambientais.

A didática sobre ecologia humana ainda é muito escassa. Com base na pesquisa realizada, pode-se dizer que a Ecologia Humana é uma teorização sobre a convivência, a ética e a condição humana, através de um treinamento sistemático, que objetiva recuperar a harmonia com o meio ambiente e devolver o respeito e a ética aos Deveres Humanos.

Analisando a dimensão humana dentro do contexto da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVIII*, faz-se necessária uma avaliação das relações de pertencimento, no que se refere ao espaço, território e territorialidade.

O Meio Ambiente tem ganho uma especial atenção pela sociedade organizada e pelos Governos, pois, percebe-se ser ele o espaço vital das relações humanas e sociais.

A partir dessa necessidade, lançou-se mão da Gestão Ambiental para gerir esse espaço de maneira a minimizar os impactos de má extração do ambiente natural e a forma de disposição e tratamento dos seus resíduos e efluentes no ecossistema.

Considerando que as organizações, assim como as instituições de ensino, por exercerem atividades diversas e em grande escala, contribuem com a alteração da paisagem natural, degradação e poluição do meio ambiente. Um dos maiores resíduos produzidos dentro das instituições de ensino é o papel, possibilitando a idéia de desenvolver um projeto de reciclagem de papel e ações sustentáveis no *Campus XVIII* da UNEB.

Percebe-se, também, a necessidade da implantação da Proposta para o Reflorestamento, com árvores nativas da Mata Atlântica e da proposta da implantação de um Horto Florestal. Buscando, com isso, minimizar os impactos ambientais e ecológicos ocorridos no local no decorrer dos tempos.

A partir dessa perspectiva, percebe-se a necessidade de manutenção e sustentação deste projeto para viabilizar as ações propostas e garantir a continuidade, conservação e preservação ambiental do espaço ocupado por esta Instituição de Ensino Superior.

A pesquisa feita inicialmente e que precisa ser continuada, é de caráter bibliográfico, pois é indispensável recolher e selecionar dados e informações acerca do tema Gestão Ambiental, produzidos por autores que se dedicam ao assunto, para que sirvam de embasamento teórico para os discentes, tanto os que elaboraram esta primeira parte, como os que vierem a participar do seu desenvolvimento.

A pesquisa descritiva será fundamental para a possibilidade de fazer uma caracterização do ambiente desejado, para a melhoria e manutenção da prática da sustentabilidade local. Será realizado, ainda, um trabalho de campo para coletar dados com profissionais da área e com a comunidade universitária da UNEB.

**9**

DISCENTES: ALDES BALTAZAR, DOMINGOS ANTONIO, ERNANDE BARRETO, MARISE MORAIS, SILVANA BRETTO, STEPHANIE KOCHA.

Fonte: UNEB, 2011, p. 9.

O texto, produzido pelo grupo que tratou do subsistema ecológico, diz que seus integrantes estavam preocupados com a ecologia humana.

A didática sobre ecologia humana ainda é muito escassa. Com base na pesquisa realizada, pode-se dizer que a Ecologia Humana é uma teorização sobre a convivência, a ética e a condição humana, através de um treinamento sistemático, que objetiva recuperar a

harmonia com o meio ambiente e devolver o respeito e a ética aos Deveres Humanos.

Analisando a dimensão humana dentro do contexto da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVIII*, faz-se necessária uma avaliação das relações de pertencimento, no que se refere ao espaço vital das relações humanas e sociais. (UNEB, 2011, p. 9).

Já no texto do grupo que abordou a questão do ponto de vista socioambiental, os integrantes procuraram fazer uma interface explícita da questão ambiental com o campo do turismo.

Considere-se que o desenvolvimento do turismo reelabora o conceito de sustentabilidade como uma estratégia de desenvolvimento aplicável a projetos não só rurais, mas também urbanos, que devem primar pela satisfação prioritária de necessidades básicas das populações envolvidas, sem esquecer o ambiente. (UNEB, 2011, p. 8).

Na vivência experimentada pelos estudantes, no desenvolvimento da disciplina, ocorreu um fenômeno importante quando os estudantes foram apresentados ao conteúdo específico da Certificação NBR ISO 14.001/1996, relacionada a um Sistema de Gestão Ambiental (SGA). Uma parte significativa dos estudantes informou já ter algum conhecimento sobre essa certificação, através de empresas ligadas ao turismo, por exemplo, empresas de transportes, que fazem questão de estampar em seus ônibus que possuem certificação ISO 14.001, mas asseguraram que, até então, não sabiam exatamente do que se tratava.

Esse momento foi muito interessante porque muitos estudantes vivem certo “terror” em relação às normas dos textos científicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com as quais precisam de certo tempo para se familiarizar. Quando apresentei

as normas de Certificação ISO e expliquei que elas também são estabelecidas pela ABNT, e que dizem respeito ao sistema de gestão ambiental, eles mostraram-se surpresos, dizendo desconhecer que a ABNT também estabelecesse esse tipo de norma. E que na atividade futura deles, na gestão de empreendimentos turísticos, poderão recorrer a esse tipo de procedimento, seguindo um “passo a passo” que foi trabalhado em sala de aula.

Houve um salto qualitativo da turma nesse momento do processo de aprendizagem. Eles explicaram que a exigência de seguir as normas da ABNT para a produção de textos científicos, que aprendem no primeiro semestre do curso, é um ponto fraco de seu processo de aprendizagem, porque demora certo tempo para que as normas sejam internalizadas. Descobrir que existem normas para atividades profissionais, em particular na área do turismo, a partir das normas para procedimentos de gestão ambiental foi, segundo as palavras de um deles, uma luz no fim do túnel em relação ao terror pelas normas de texto científico da ABNT.

Por solicitação minha, nos dias seguintes, eles trouxeram para as aulas inúmeros exemplos de empresas que possuem tal certificação e questionaram e criticaram a concessão dessa certificação, dizendo que algumas dessas empresas não eram prestadoras de serviços de tanta qualidade como era de se esperar por serem certificadas.

Passo seguinte foi trabalhar com eles a ideia de que já existem no Brasil universidades que possuem a Certificação NBR ISO 14.001 e que, no futuro, quando o trabalho que está sendo desenvolvido estiver mais avançado, será possível pensar em buscar tal certificação para o *Campus XVIII* da UNEB.

Durante todo o processo, os estudantes estavam pesquisando, lendo e escrevendo o trabalho final da disciplina, ao mesmo tempo

em que se reuniam comigo para esclarecer pontos sobre os quais tinham dúvidas ou situações que precisassem de minha intervenção, como autorizar que o Setor Financeiro permitisse acesso aos dados ou informações sobre orçamento e funcionários. Chegamos ao último momento do processo, quando foram confirmadas as datas da apresentação do trabalho final dos grupos, no formato seminário, da entrega do trabalho escrito e da produção e edição do jornal com a publicação do resultado final obtido. Destaco que os estudantes trouxeram os orçamentos de gráficas e montei com o Setor Financeiro do *Campus* o processo para liberação do recurso para a impressão.

Após o encerramento da disciplina, a publicação dos resultados foi compartilhada com o *Campus*, com docentes, discentes de todos os cursos e funcionários. Foi uma grande surpresa para todos e motivo de muitos elogios, tanto para os discentes como para mim como professor.

No dia em que o jornal foi entregue pela gráfica, a turma se organizou nos grupos que produziram os textos e os alunos saíram vendendo os exemplares ao preço de dois reais cada, para todos. Explicavam que o preço era simbólico e tinha como principal objetivo garantir a continuidade da proposta. Não houve qualquer tipo de resistência: professores, estudantes e funcionários aderiram com simpatia à novidade e muitos exemplares foram adquiridos.

## **Considerações finais**

O resultado alcançado confirma a correção da opção pela pedagogia por projetos e pela metodologia socioconstrutivista feita por mim, tendo como referência principal Vygotsky, bem como a adoção permanente de atividades socializantes na sala de aula.

Destaque-se dentre os êxitos alcançados por essa experiência, a percepção dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem e o impacto positivo para a construção de sua identidade profissional, no que diz respeito à relação entre Turismo e Gestão Ambiental. Na avaliação dos estudantes, eles não imaginavam que o trabalho desenvolvido em uma disciplina pudesse repercutir em todo o *Campus*, numa demonstração clara de que a produção de conhecimentos realizada por eles extrapolou os limites da sala de aula.

A grande surpresa para os estudantes foi a possibilidade concreta de aprender a desenvolver um projeto de gestão ambiental numa disciplina na universidade e entender que aquela experiência pode, posteriormente, ser aplicada em sua vida profissional em algum empreendimento turístico. A proposta de Gestão Ambiental do *Campus XVIII* foi considerada como uma ideia a ser consolidada, que irá se ampliar ao longo do tempo, tendo como referência primeira a impressão do material produzido pelos estudantes e publicado no formato de jornal, pela turma do IV Semestre Noturno de 2011.

Essa experiência foi decisiva para que eu perdesse, de uma vez por todas, o medo de ser um educador que inova na sua prática cotidiana em sala de aula. Recorrendo inclusive a uma concepção teórica (pedagogia de projetos), numa perspectiva profundamente socioconstrutivista, estabelecendo, também, um diálogo entre as duas perspectivas, desengessando meus limites teórico-conceituais.

Para isso foi decisiva a adesão dos estudantes, o que estimulou muito a minha capacidade de diálogo com eles e a confirmação de que ser flexível é essencial para quem pretende atuar como facilitador na construção de conhecimentos. Mas, o mais importante, foi que durante todo o processo eu me auto-avaliava. Sempre me perguntava se estavam claros, para mim e para os discentes, os pontos fortes

daquela prática e, se havia algum ponto fraco, como colocá-lo para os estudantes e resolver isso junto com eles. Acredito que é **quase** uma fórmula para ser bem sucedido nesse tipo de atividade. **Mas não é uma receita de bolo.**

## Referências

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.

**NBR ISO 14001:** sistemas de gestão ambiental: especificação e diretrizes para uso. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <[http://www.labogef.iesa.ufg.br/labogef/arquivos/downloads/NBRISO14001\\_59064.pdf](http://www.labogef.iesa.ufg.br/labogef/arquivos/downloads/NBRISO14001_59064.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BENI, Mário. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

DINIZ, Heloísa Damasceno. **Proposta de aplicação da pedagogia por projetos no ensino médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. Rio de Janeiro: Atlas, 1977.

LIBANEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 6, 1982.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MOLON, Susana Inês. Vygotsky: um pensador que transitou pela filosofia, história, psicologia, literatura e estética. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de et al. (Org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Unesco, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002a.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2002b.

SERRES, Michel. **Atlas**. Tradução de João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Esboço de proposta de gestão ambiental para o DCHT *Campus XVIII* da UNEB**. Salvador, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

# RODAS DE CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIRAS(OS)

José Lúcio Costa Ramos

Norma Carapiá Fagundes

Daniela Gomes dos Santos Biscarde

O presente texto tem como objetivo analisar a prática pedagógica das rodas de conversa no componente curricular *Educação em Saúde*, do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A Educação em Saúde pode ser definida como um conjunto de saberes e práticas orientado para a prevenção de doenças e promoção da saúde (COSTA; LÓPEZ, 1996), voltados para a população em geral (famílias, grupos, comunidades, instituições, dentre outros). É também reconhecida como uma prática social que preconiza não só a mudança de hábitos, condutas, atitudes e conhecimentos, mas, principalmente, a transformação gradual na forma de pensar, sentir e agir através da seleção e utilização de métodos pedagógicos participativos e problematizadores (MOISÉS, 2003).

Entretanto, a Educação em Saúde é um campo multifacetado, no qual coexistem distintas ideologias e concepções epistemológicas e práticas. Dentre essas concepções, destaca-se a educação em saúde tradicional, historicamente hegemônica, que tem como foco a doença e a intervenção curativa; e como embasamento teórico-prático, o referencial biologicista do processo saúde-doença. Seu enfoque é

normativo e individual, baseando-se na crença de que ao se adquirir uma informação se geraria necessariamente uma mudança de hábito conducente à saúde (MASCARENHAS; MELO; FAGUNDES, 2012).

Nesse modelo, privilegiam-se as informações verticalizadas, que ditam comportamentos a serem adotados para a manutenção da saúde; os usuários são vistos como pessoas carentes de informação; a relação estabelecida entre profissionais e usuários é assimétrica, dado que os profissionais detêm um saber técnico-científico, com *status* de verdade, enquanto o outro precisa ser informado; e a relação profissional-usuário é marcada pelo caráter estritamente informativo, no qual o primeiro assume uma postura paternalista, explicitando hábitos e comportamentos saudáveis (ALVES, 2005).

Em contrapartida, o modelo dialógico da Educação em Saúde se apoia nos pressupostos da promoção da saúde e no pensamento do educador Paulo Freire. Pressupõe a análise crítica e a intervenção sobre os problemas de saúde individuais e coletivos, considerando-se os modos de vida e os determinantes sociais de saúde, por meio de metodologias participativas e emancipatórias. O modelo dialógico compreende que a educação em saúde pode favorecer o aumento da autonomia das pessoas no cuidado da sua própria saúde e pode potencializar o exercício da cidadania, através do controle social sobre as políticas e serviços de saúde, contribuindo, assim, para a gestão social da saúde (BRASIL, 2009) e para a construção e fortalecimento de ações no campo da Promoção da Saúde.

O objetivo da educação dialógica não é apenas o de informar, mas de transformar os saberes existentes. A prática educativa, nessa perspectiva, visa desenvolver a responsabilidade dos indivíduos e da coletividade no cuidado com a saúde, não mais pela imposição de um saber técnico-científico específico, mas pelo desenvolvimento da

compreensão da situação problemática e das possibilidades de nela intervir. Assim, a prática da Educação em Saúde mostra-se emancipatória para os usuários (ALVES, 2005).

A concepção tradicionalista da Educação em Saúde é veiculada desde o início do século XX. Já o modelo dialógico é mais recente, seu ideário começa a tomar corpo nos movimentos sociais da década de 1970, fundamentando-se no movimento da educação popular signatária do pensamento de Paulo Freire. No entanto, as ideias trazidas por este modelo não têm se revertido significativamente em mudanças nas práticas educativas na saúde e nem nas práticas de saúde, uma vez que coexistem com as práticas tradicionais, baseadas em prescrições mecânicas de mudanças de hábitos, ainda hegemônicas nas ações de saúde.

Criar espaços de estudo e aprofundamento dessas duas correntes da Educação em Saúde e possibilitar a experimentação de novas práticas pedagógicas, como as rodas de conversa, foram algumas das justificativas para a criação do componente curricular *Educação em Saúde* no curso de graduação em Enfermagem da UFBA. Este componente foi implantado no currículo como disciplina optativa no início da década de 1980 e passou a ser oferecida como obrigatória a partir da reforma curricular de 1996, com carga horária semestral de 60 horas.

Com a implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem em 2010, o componente curricular *Educação em Saúde* passou a ter carga horária de 119h, sendo dividida entre 34 horas teóricas e 85 horas de prática. O referido projeto pedagógico propõe a formação de enfermeiras(os) nos âmbitos da: atenção/cuidado à saúde; gestão; educação e pesquisa. Contempla os seguintes conceitos nucleares e princípios educacionais: concepção ampliada de saúde;

modelo de atenção da vigilância à saúde; cuidado prestado pelo enfermeiro(a); currículo integrado; o estudante como sujeito; articulação teoria/prática; diversificação dos espaços de aprendizagem; pesquisa integrada ao ensino; currículo fundamentado no humanismo; metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem; avaliação formativa baseada nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras; educação orientada aos problemas mais relevantes da sociedade e flexibilidade dos currículos (UFBA, 2010).

A adoção desses princípios no ensino da Educação em Saúde na formação em Enfermagem significa a busca da superação do modelo educacional fundamentado prioritariamente na pedagogia da transmissão, ainda hegemônica na universidade brasileira, com predominância da exposição oral dos conteúdos, seguindo uma sequência predeterminada e fixa, independentemente dos contextos, ou seja, os conteúdos e procedimentos didáticos não são relacionados ao cotidiano do estudante e, muito menos, às realidades sociais (PEREIRA, 2003).

Nesse sentido, o componente curricular *Educação em Saúde*, desde a sua implantação, vem utilizando estratégias pedagógicas como simulações, dramatizações, estudos de caso, temas geradores, situações-problema, portfólio, construção de materiais educativos, elaboração de murais interativos e vivências em rodas de conversa, que serão foco de apreciação desse artigo.

Ensinar e aprender em saúde são processos que precisam ser contínuos de indagação, reflexão, questionamento e, principalmente, de construção coletiva, articulada e compartilhada na perspectiva da formação de profissionais de saúde voltados para a interlocução respeitosa com a comunidade, para o desenvolvimento de ações educativas pautadas no diálogo entre o saber científico e o saber

popular, fomentando a autonomia e o empoderamento individual e coletivo.

Como futuros profissionais de saúde, os estudantes de Enfermagem precisam ser estimulados desde a graduação a vivenciar momentos de construção de conhecimentos em espaços coletivos, nos quais todos exercitam a escuta, a fala, a autonomia, o respeito aos diferentes saberes e à construção coletiva do conhecimento, expressando suas visões de mundo no espaço grupal. Esses são aprendizados fundamentais para um profissional de saúde que poderão ser resgatados e aprimorados em todos os espaços, momentos de atuação e relações com os usuários, visto que as ações de saúde, assim como as de educação, são sempre inter-relacionais.

Assim, durante o desenvolvimento do componente curricular *Educação em Saúde*, procurou-se sensibilizar os estudantes para realizarem práticas dialógicas e emancipadoras junto à população, superando as práticas verticalizadas, voltadas apenas para a transmissão e imposição de um saber. E para que esse estímulo se tornasse constante, optou-se pelas rodas de conversa como uma das formas de construir e vivenciar esses espaços dialógicos, objetivando uma relação diferenciada entre docentes e estudantes.

As rodas de conversa foram propostas a partir do seu reconhecimento como facilitadoras da *práxis* de formação de enfermeiras(os) no tocante à Educação em Saúde, uma vez que, de acordo com Nascimento e Silva (2009) elas consistem em um método de participação coletiva em debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Com a utilização dessa estratégia pretendeu-se que os estudantes experimentassem espaços de inclusão e diálogo capazes de servir de balizamento para a prática

profissional participativa, superando a verticalidade da Educação em Saúde tradicional.

## **Rodas de conversa como prática pedagógica**

### Fundamentação teórica

As rodas de conversa como recurso pedagógico se inserem na busca por práticas pedagógicas que valorizem, acima de tudo, o potencial humano para se desenvolver e se emancipar. Possibilitam aos estudantes exprimirem-se, comunicarem-se, e se desenvolverem como pessoas mais autônomas e, também, mais responsáveis (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2014).

As rodas de conversa se configuram como um método que favorece possibilidades para a crítica aos papéis socialmente construídos. Com ele, busca-se reafirmar o compromisso com espaços que possibilitem o inesperado, o divergente e o heterogêneo. As rodas de conversa trazem a possibilidade de inovar, diferentemente das práticas pedagógicas comumente utilizadas no ensino universitário. Busca-se, ainda, trazer novas experiências formativas que envolvam tanto os estudantes como os professores.

Entre os pensadores da educação que concebem o ensino não principalmente como transferência de conhecimento, está Paulo Freire, para quem ensinar é criar possibilidades para que o conhecimento seja produzido ou construído contribuindo. Assim, para o desenvolvimento da autonomia intelectual do formando (FREIRE, 2002).

A questão da autonomia intelectual e moral é um elemento fundamental na formação de profissionais, na medida em que estes preci-

sam tomar decisões diante das situações inusitadas e desafiadoras do contexto da prática. Essa competência profissional deve, portanto, ser desenvolvida em processos formativos que coloquem os formandos diante de situações dilemáticas da prática e que tenham oportunidade de problematizar, buscar insumos teóricos que ajudem a compreender e intervir adequadamente, propor soluções e a serem capazes de argumentar sobre tais soluções e a ressignificarem seus pontos de vista e atitudes. Assim, o papel das instituições de ensino seria oferecer as condições necessárias para que os estudantes pudessem desenvolver a capacidade de pensar e agir. Segundo Morin (2013), a autonomia só pode ser concebida em relação à ideia de dependência, não sendo um conceito substancial, mas relativo e relacional.

O respeito e o investimento na autonomia dos educandos se configuram como um valor e uma atitude indispensáveis na prática educativa, como afirma Freire (2002). O professor, para este autor, é aquele que respeita a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade em processo, o que exige uma reflexão crítica permanente sobre sua prática, através da qual avalia o seu próprio fazer com os educandos. O trabalho do professor é o trabalho com os estudantes e consigo mesmo.

O diálogo, como concebido na obra de Paulo Freire, também se articula com a prática pedagógica da roda de conversa, cuja criação de um clima dialógico é condição para sua existência. Para Freire (1987) a palavra diálogo remete à práxis, composta de ação e reflexão. Sem isto, o diálogo torna-se meramente palavras jogadas ao vento, que podem se tornar ativismo, ação pela ação. Para haver o diálogo é necessária a união da ação com a reflexão, configurando uma dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendam e cresçam na diferença, sobretudo, no respeito a ela.

O termo dialógico, na concepção de Morin (2013, p. 189), significa que “[...] duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade”. Assim, a dialogia comporta a ideia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores. Nesse caso, o diálogo deve ser entendido não como uma forma de convencer o outro, mas como ampliação do pensamento, do universo de cada um.

Nessa perspectiva, o professor desempenha o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, como afirma Libâneo (1990), em uma relação bilateral, amparada no diálogo de saberes, significados, confrontos e interações de ideias. O professor, segundo este autor, deve atuar como agente mobilizador da aprendizagem e da construção e reconstrução das leituras de mundo e do desenvolvimento de habilidades de interpretação, registro e análise crítica acerca dos fenômenos e dos processos. Este é um grande desafio para os docentes, que precisam dominar o processo, conhecendo suas etapas e preparando-as. Nesse sentido, a ação docente se torna mais complexa do que numa tradicional aula expositiva ou expositiva dialogada (ANASTASIOU; ALVES 2012).

Outra ideia presente nas rodas de conversa é a do protagonismo. Dessa forma, Soares, Silva e Beraldo (2014, p. 11) enfatizam que:

O estudante protagonista, como a etimologia da palavra indica, é o agente principal de sua história formativa e, para que ele se coloque em seu processo de aprender, a personalidade discente deve ser um dos eixos do projeto político-pedagógico dos cursos, compreendendo-se pessoa, [...] como sujeito pensante, ao mesmo tempo único e uno; como sujeito da ação.

O investimento do docente no protagonismo crítico estudantil visa à autoformação, portanto, a tomada de consciência da

importância do seu engajamento no processo formativo. Nesse sentido, o estudante é motivado e convocado a participar de todas as fases do processo educativo, desde a elaboração, a execução e a avaliação das ações propostas.

A roda de conversa, de acordo com Nascimento e Silva (2009), congrega um conjunto de etapas, atividades e papéis distribuídos entre os estudantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Configura-se na articulação entre as etapas de leitura, coordenação e sistematização de ideias centrais e secundárias; exposição dos conteúdos para o estímulo ao debate e relatoria analítico-reflexiva, numa perspectiva dialógica, entre os argumentos teóricos e as ideias produzidas e oportunizadas por intermédio da discussão gerada.

### Descrição e reflexão sobre a experiência educativa

Antes de descrever e problematizar a experiência pedagógica, faz-se necessário situar os objetivos do componente curricular Educação em Saúde, que são: compreender a Educação em Saúde como um campo de saber dinâmico que se institui na interseção entre a saúde e a educação; compreender o caráter relacional e interativo das práticas de educação em saúde e a aplicabilidade dessas práticas para o trabalho do(a) enfermeiro(a); discutir as ideias pedagógicas que fundamentam a concepção crítica, dialógica e participativa da Educação em Saúde; discutir/desenvolver instrumentos para a operacionalização das ações de educação em saúde nos serviços e na comunidade; planejar e implementar ações de Educação em Saúde para grupos populacionais diversos, em serviços de saúde ou em outros espaços da comunidade.

Até o primeiro semestre de 2012, neste componente curricular, as atividades em sala de aula vinham ocorrendo prioritariamente através de seminários, aulas expositivas e dialogadas, debates de filmes, discussões de textos, oficina de construção de materiais informativos/educativos, murais interativos e simulações de atividades educativas. As atividades práticas eram desenvolvidas em escolas, serviços de saúde ou outros locais da comunidade, como creches, lar para idosos e associações de moradores.

Entretanto, havia críticas sobre as metodologias das aulas que mesmo sendo em torno de discussão de textos, com poucos momentos de exposição, eram consideradas cansativas e pouco envolventes, sobretudo, devido ao quantitativo de estudantes nas turmas (cerca de 60 discentes), que se constituía em uma barreira para a participação de todos. Por isso, os docentes decidiram desenvolver novas estratégias metodológicas no semestre seguinte, o que levou à adoção das rodas de conversa nos encontros teóricos. Essas críticas, no processo constante de avaliação pelos docentes e pelos discentes, concorreram para a adoção da prática das rodas de conversa.

Quando iniciamos a experiência da roda de conversa, no segundo semestre de 2012, o componente curricular contava com sete docentes (três do quadro efetivo e quatro professoras temporárias), e um contingente de 63 estudantes matriculados. Cada docente dispunha de 10 horas semanais no componente, para atuar tanto nas aulas teóricas como nas práticas. Os encontros aconteciam semanalmente às segundas feiras, das 7 as 13 h e **cada docente era responsável por uma roda de conversa com nove estudantes da turma**, cuja composição permanecia nos momentos práticos do componente e era definida no ato da matrícula, mas que eventualmente poderia ser alterada.

Assim, das 7 as 10 h, cada docente se reunia com seu grupo em diversos espaços da Escola de Enfermagem; e das 10 as 12 h toda a turma se encontrava na sala de aula para socializar as discussões realizadas e apresentar os produtos construídos por cada grupo. Os produtos de cada grupo variavam de acordo com os temas das rodas e eram previamente pensados pelos docentes como recursos para expressão da compreensão dos discentes sobre as temáticas discutidas e como estratégias de desenvolvimento da capacidade de construção coletiva e de compartilhamento de saberes, projetos, poderes e vontades, através de parcerias e responsabilização coletiva pelo trabalho (SOUZA; OLIVEIRA; CASTRO, 2011).

Desenvolver a disposição e a capacidade para o trabalho coletivo é essencial para o profissional de Enfermagem em formação, já que é característica desta profissão o trabalho interdisciplinar junto a outras categorias profissionais, o que requer a conciliação entre os sujeitos dispostos a colocar os conhecimentos e práticas a serviço de um projeto terapêutico, pensado não mais como pertencendo a uma profissão, mas definido e construído pelo conjunto dos profissionais no processo de trabalho interdisciplinar (SOUZA; OLIVEIRA; CASTRO, 2011).

Quanto às temáticas das rodas de conversa, vale aqui destacar que preliminarmente eram concebidas pelos docentes durante o planejamento semestral, com base nos objetivos do componente curricular e sua relevância para a atuação da(o) enfermeira(o), no que se refere à dimensão educativa de sua prática, mas, no primeiro encontro do semestre, eram discutidas e aprovadas coletivamente com os estudantes. A participação dos estudantes nesse momento ainda era tímida, tendo em vista que não estavam acostumados a

participar e a construir coletivamente os rumos dos componentes curriculares.

As rodas de conversa tinham então o sentido de possibilitar uma forma nova de abordar o referencial teórico do componente curricular de modo mais participativo, articulando o teórico e o vivencial; e construir as bases para uma intervenção fundamentada, autoral, segura e dialógica nos campos de prática.

Foram realizadas quatro rodas de conversa na primeira etapa do semestre letivo, com os seguintes temas: Ensinar não é transferir conhecimento; Modelos de Educação em Saúde: tradicional x dialógico; Direito à Saúde e Comunicação em Saúde. Para cada tema havia um texto disparador, indicado no programa do componente curricular, que serviria de base para a elaboração de uma resenha crítica individual. Nessas resenhas, os discentes eram estimulados a refletir sobre os elementos constituintes do texto e sobre as vivências e opiniões que tinham sobre aquelas temáticas.

Os estudantes entregavam a resenha sobre o tema da roda de conversa e compartilhavam o seu conteúdo durante a discussão do grupo. Além de provocar a expressão das opiniões individuais e de dar *feedback* sobre as mesmas, o professor devolvia as resenhas com observações na semana seguinte. Cabe ressaltar que não havia a intenção de que os estudantes refizessem a resenha, uma vez que o propósito maior era que eles se preparassem individualmente para as discussões nas rodas de conversas, a partir da leitura dos textos. A leitura de textos científicos recomendados e a produção crítica escrita dos estudantes reforçavam também o compromisso de aproximar os recém-chegados ao mundo universitário, uma vez que este componente se situa estrategicamente no segundo semestre do curso.

O tema *Ensinar não é transferir conhecimento*, escolhido para a primeira roda de conversa, foi sustentado pela leitura prévia do capítulo 2 do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (2002). Além de favorecer uma discussão sobre a relevância desse autor e de suas obras para a Educação no Brasil, o objetivo da adoção desse tema foi criar a oportunidade dos estudantes compreenderem a prática educativa nos territórios onde se desenrola a atuação do profissional de saúde, como necessariamente pautada no diálogo entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento a ser construído. E, também, promover a discussão sobre as estratégias pedagógicas mais utilizadas na área do ensino – tanto na formação universitária quanto nas ações educativas em saúde, entre profissionais e comunidade, estabelecendo diferenças entre as que são baseadas na transferência mecânica de conhecimento e as fundamentadas na problematização e no diálogo, oportunizando, assim, a construção de sentidos pelos estudantes da própria prática das rodas de conversa. Visou-se, ainda, um reconhecimento das próprias rodas de conversa como espaços inovadores e dialógicos que poderiam ser adotadas como estratégia nas atividades educativas a serem desenvolvidas nas atividades práticas do componente.

Como referido anteriormente, as rodas de conversa suscitavam produções em subgrupos cujas formas, sugeridas pelos docentes, variavam a cada roda, mas eram as mesmas para todos os subgrupos das rodas da mesma temática. As formas de expressão das produções buscavam desenvolver atitudes e competências variadas. Os produtos oriundos dessa primeira roda de conversa foram paródias sobre o tema. Os grupos escolhiam as músicas que quisessem e construíam uma nova letra com os principais elementos da discussão daquele dia. Isso era socializado em sala com toda a turma e proporcionava

um momento lúdico de troca de experiências e de pontos de vista sobre o tema.

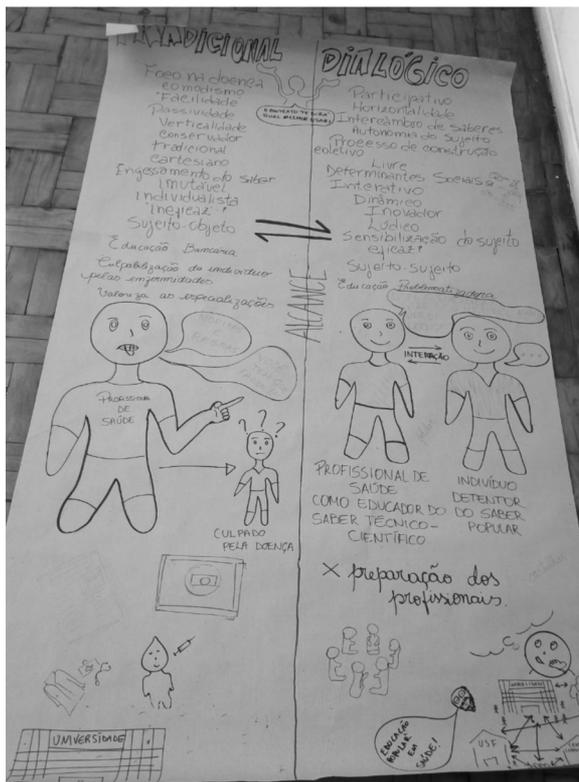
A título de exemplo, apresentamos uma das paródias construídas a partir da música “Nova paradinha” do grupo *Harmonia do Samba*:

Não quero ver você me acompanhar,  
Nem fazer tudo que eu mandar (dia aí)  
Eu quero ver você se empoderar,  
Para construir e conhecimento trocar.  
Isso por que? Creio na autonomia, negão  
E o saber? Se transforma todo dia, então  
Isso por que? Já está defasada essa educação bancária  
Agora junta o corpo docente e o corpo discente para criar  
Autonomia, mia, mia, mia, mia, mia  
Autonomia, mia, mia, mia, mia, mia  
Como futuros profissionais de saúde  
Temos que ter  
Mais humildade e atitude  
Isso por que?  
Somos inacabados, em constante aprendizado  
Temos na Educação e Saúde um instrumento para lutar (e destruir)  
A hierarquia, quia, quia, quia, quia, quia  
A hegemonia nia, nia, nia, nia, nia

(Autoria: Beatriz Dantas, Gabrielle Santos, Híthilla Carvalho,  
Iédile Guedes, Juliana Santana, Lanna Katherine, Larissa Ramos,  
Renata Carvalho, Sylvia Bastian)

Já a segunda roda de conversa, intitulada *Modelos de Educação em Saúde: tradicional x dialógico*, consistia em um aprofundamento da primeira roda e foi norteadada pelo texto: “Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial” (ALVES, 2005, p. 39). Nessa segunda roda, objetivou-se que os estudantes compreendessem os fundamentos de cada um desses modelos, visando que, tanto nas atividades desenvolvidas pelo componente curricular como na sua futura prática profissional, eles pudessem melhor discernir entre as duas vertentes da Educação em Saúde e decidir com conhecimento de causa aquela que poderia possibilitar resultados mais eficazes e maior grau de compromisso com a população usuária dos serviços de saúde. Os produtos dessa roda foram cartazes que diferenciavam os modelos de Educação em Saúde tradicional e dialógico através de imagens e palavras-chave ou expressões, além dos apontamentos críticos sobre as vantagens e desvantagens de cada modelo, como demonstra a Figura 1.

**Figura 1** – Cartaz sobre modelos de educação em saúde produzido por estudantes de Enfermagem da UFBA



Fonte: Arquivo pessoal do Prof. José Lúcio Costa Ramos.

Com o tema *Direito à Saúde*, a terceira roda fluiu a partir da leitura do capítulo *O Direito à Saúde no Brasil: sobre como chegamos ao Sistema Único de Saúde e o que esperamos dele* de Baptista (2005). No encadeamento das rodas de conversa, este tema teve como objetivo trabalhar os fundamentos da saúde como um direito social,

reconhecido no Brasil a partir da Constituição de 1988. No senso comum, a saúde ainda é vista como um favor que a população recebe nos serviços públicos de saúde, por isso, problematizar essa noção de saúde como favor e considerá-la como direito foi a temática central desta roda. Os docentes provocavam reflexão sobre a necessidade de aproximação entre os papéis de promotores e de usuários de saúde, desenvolvendo a consciência da importância da luta pela garantia dos direitos sociais. Formar enfermeiros tecnicamente competentes é importante, mas tão ou mais importante é formar profissionais com consciência do seu compromisso social. A Educação em Saúde de qualidade depende muito do grau dessa consciência. No momento da socialização das discussões com toda a turma, cada grupo realizou um esquete de teatro elaborado a partir da leitura do texto “O nascimento de um cidadão”, de Scliar (2003).

Durante a quarta roda de conversa as discussões versaram sobre *Comunicação em Saúde*, a partir da leitura do artigo “Algumas ideias sobre a relação Educação e Comunicação no âmbito da Saúde”, de Donato e Rosenberg (2003). Este tema é oriundo de um campo mais recentemente estudado na área de saúde e surgiu da necessidade do profissional melhor conhecer os tipos e as diversas concepções de comunicação, o que justifica esta escolha temática para a roda de conversa. Foi possível trabalhar com os estudantes uma abordagem filosófica sobre a comunicação enquanto um processo que constitui os sujeitos através do diálogo. Cada indivíduo tem em si um ‘auditório social’ próprio, que consiste em um mundo interior e reflexivo, onde constrói suas deduções e motivações. Além disso, discutiu-se que nas ações de saúde a comunicação verbal, a não verbal, a interpessoal e a midiática são partes relevantes dos processos de assistência e de cuidado, uma vez que a fala e a escuta qualificadas são

essenciais para o sucesso da terapêutica, da prevenção de doenças e da promoção da saúde.

O produto dos subgrupos desta última roda, ao contrário dos demais, foi construído, no início da mesma e consistiu em uma adaptação do *Círculo da Cultura*, de Freire (2011). Nesse sentido, foi feito um levantamento de palavras geradoras sobre comunicação em saúde, que foram anotadas em papéis e dispostas no chão da sala, para confecção de um mosaico por cada um dos nove estudantes que eram acompanhados pelos sete docentes. Cada estudante, ao colocar a sua palavra no chão, verbalizava a sua percepção sobre o assunto e organizava um mosaico com todas as palavras de forma coerente com seu ponto de vista, constatando aproximações de concepções ou distanciamentos. Tais palavras, que serviram de fio condutor da discussão dessa roda, foram apresentadas por cada grupo no momento de socialização com a turma. Dentre as palavras formuladas pelos estudantes emergiram: comunicação, encontros, relações, histórias de vida, informação, hábitos de vida, educar para a saúde, comunidade.

Nessa roda, todos expuseram seus pontos de vista sobre os temas e construíram juntos conhecimentos mais consistentes, ressignificados, apropriados acerca dos pressupostos da Educação em Saúde. Os temas das rodas de conversa tinham relação entre si, favorecendo o resgate em cada roda de discussões anteriores e a criação de uma sequência encadeada para as temáticas. Isso também foi observado nas resenhas elaboradas pelos estudantes, nas quais alguns conseguiam fazer essa ponte entre os temas.

Concluídas as rodas de conversa, no decorrer do semestre, foram utilizadas outras metodologias (como oficina, exposição dialogada, simulação realística e estudo dirigido), para abordar outras temáticas do componente curricular, como: materiais informativos/

educativos, estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, espaços para implementação de atividades educativas e planejamento de ações educativas.

Diante da experiência de realização das rodas de conversa, algumas reflexões podem ser feitas do ponto de vista docente. Dentre essas, a de que as rodas possibilitaram maior interação entre docentes e discentes, estimulando a aproximação e a criação de um vínculo horizontal e consistente, que contribuiu para a aprendizagem significativa e para a ressignificação de atitudes frente ao conhecimento, à aprendizagem, aos docentes e aos demais discentes e frente à própria profissão. Aqui cabe destacar que os docentes universitários, em geral, repetindo as próprias experiências enquanto discentes, promovidas pelos seus antigos mestres, centram seu fazer nos aspectos conceituais e procedimentais. A transformação das atitudes discentes não é contemplada nos seus planos de ensino, mas, **intuitivamente**. Nesta experiência, fomos reconhecendo a necessidade de trabalhar as atitudes e investindo nessa dimensão, no desenvolvimento das rodas de conversa. Conforme Rodriguez (1989 apud TRILLO, 2000, p. 217), a atitude é “[...] um conjunto organizado de convicções ou de crenças que predispõem, favorável ou desfavoravelmente, para a atuação no que diz respeito a um objeto social.” Portanto, tem como base crenças e valores, carregados de emoção pró ou contra um objeto ou fenômeno social e é aprendida por experiência, em geral de maneira implícita, inconsciente e involuntária, por conseguinte, pode ser ressignificada, também, em outras experiências e pela reflexão.

Na experiência das rodas de conversa, os estudantes, frente ao conhecimento, por exemplo, foram desafiados a enfrentar a crença de que

[...] reflexão sobre a natureza do conhecimento não é um tema que lhes compita, simplesmente é como é e, sobretudo, existe quer para aprendê-lo, quer para ignorá-lo. (TRILLO, 2000, p. 244).

Crença que dá origem a dois tipos de atitudes dos estudantes frente ao conhecimento, que também eram assumidas pelos estudantes participantes da experiência em questão: de veneração (conhecimento como sagrado, verdade absoluta) e/ou indiferença (acomodação sem questionar). Sem provocar o conflito cognitivo, na prática, acerca de crenças como essa, não é possível formar profissionais autônomos, críticos e reflexivos.

Outro ponto marcante se refere à disponibilidade e ao envolvimento de todos os docentes e discentes para o êxito da adoção da metodologia das rodas de conversa. Esses aspectos foram importantes para estimular e viabilizar o desenvolvimento da autonomia de cada sujeito no processo formativo. Evidências desse desenvolvimento foram: alguns estudantes da turma buscavam outros materiais relacionados ao tema, além daqueles indicados pelos docentes; o grau de participação dos estudantes na turma, compartilhando as reflexões das rodas de conversa, foi se ampliando e demonstrando uma maior autoconfiança conquistada no pequeno grupo; a evolução da qualidade e coerência dos discursos tanto nos subgrupos quanto na turma.

Nas rodas de conversa eram avaliadas as produções individuais (resenhas e textos descritivos e reflexivos sobre a temática discutida e vivência na roda de conversa) expressas no formato de um portfólio que foi denominado *Jornal do Estudante*, entregue impresso ao docente do grupo de prática a cada dois meses. Os critérios de avaliação contemplavam as potencialidades e as fragilidades de

cada sujeito, abrangendo atitudes como comunicação, colaboração e responsabilidade de cada um com o trabalho individual e coletivo.

Algumas expressões positivas destacadas pelos estudantes nesses jornais sobre a experiência nas rodas podem ser conferidas a seguir.

*As rodas de conversa nos ajudaram a compreender os textos, a gente pôde falar das dificuldades, pois tem termos que a gente não conhece.* (Estudante 1)

*As rodas estimulam o vínculo; facilitam a discussão; possibilitam a troca de conhecimentos.* (Estudante 2)

*Senti que as rodas de conversa aumentam a interação entre aluno e professor.* (Estudante 3)

*As rodas promovem aprofundamento dos textos, estimulam reflexão e dão oportunidade de todo mundo falar, mesmo aqueles como eu que não gostam muito de falar.* (Estudante 4)

*Facilita o trabalho em grupo e é uma atividade prazerosa, é dinâmica, a gente percebe coisas que não tinha visto na leitura dos textos, é envolvente.* (Estudante 5)

Nesses extratos, percebe-se que os aspectos que os estudantes deram mais ênfase como pontos fortes da experiência foram: a possibilidade de ampliar a compreensão inicial dos textos, a discussão como motivadora da construção de novos conhecimentos/argumentos e a compreensão de termos oriundos, principalmente, das áreas da educação e da comunicação, com os quais eles não estão familiarizados.

Esses ganhos podem ser atribuídos: à escolha de textos com linguagem acessível; ao investimento na escuta dos outros como fomentadora da ampliação de conhecimentos e de sentidos; à mediação docente, trazendo o contexto social e político; e provocando

e valorizando a expressão do vivido pelos discentes em diferentes contextos; ao clima relacional cordial entre docentes e discentes e dos discentes entre si, favorecendo a expressão das dúvidas, das interpretações pessoais, fundamental para viabilizar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de atitudes.

Os estudantes enfatizaram a possibilidade de mais participação do que nas aulas expositivas; e o fato de estarem em pequenos grupos facilitou a cada um se expressar, exercitando o ato de organizar e exprimir o pensamento. Esse exercício é muito válido para componentes curriculares como Educação em Saúde, em que as práticas ocorrem com grupos da população nas quais os conteúdos devem estar muito bem organizados, dosados e com linguagem acessível a todos os participantes.

O trabalho em equipe/grupo se configura como um espaço de produção coletiva de novos conhecimentos, de relacionamento interpessoal e de vínculo, competências fundamentais para o trabalho da enfermagem que ocorre sempre em equipe e de forma inter-relacional.

As rodas de conversa foram percebidas pelos estudantes como espaço pedagógico caracterizado pelo dinamismo, no qual o estudante se sente acolhido e que pode exercitar a fala, se exprimir. Estes elementos correspondem ao que se almeja nos objetivos do componente curricular, já explicitados anteriormente. Chama a atenção o fato de aspectos como acolhimento, espaço para fala e escuta não serem geralmente abordados nos programas disciplinares, mas é neles que o estudante coloca a maior ênfase quando avalia a experiência.

Algumas falas dos professores também expressam o quanto foi válida a experiência das rodas de conversa:

*Foi uma metodologia desafiadora para os discentes e essencialmente, para nós docentes. Como docente, sempre foi desafiador levar elementos novos que possibilitassem a discussão e análise crítica do grupo. As manhãs das segundas-feiras eram esperadas com muita expectativa por mim e pelos discentes. Me recordo da frase de um dos textos base que utilizávamos de Paulo Freire, “não há saber mais ou menos, há saberes diferentes”! Esta é a linha de condução da Roda de Conversa, valorizar cada saber, cada ser, cada ideia exposta na roda. Não posso deixar de destacar que outro fator positivo das rodas de conversa foi o fato de sairmos do modelo de “sala de aula” e aproveitarmos os diversos ambientes do espaço da faculdade para nos reunirmos, como a biblioteca, a varanda, etc. Conjuntamente com os alunos era feita a escolha do local mais agradável para todos. (Professor 1)*

Para outra professora, as rodas de conversa proporcionavam:

*A troca de experiências e conhecimentos entre o grupo, de forma que todos podiam se expressar. O diálogo e a escuta ao outro eram essenciais para a discussão e construção do saber, sendo também um exercício do que seria o momento prático da disciplina, em que estas duas características seriam essenciais. Era interessante perceber que os estudantes tinham entendimentos diferenciados sobre os textos e como eles se completavam durante a discussão, proporcionando um espaço em que todos podiam participar de forma igualitária e com muito respeito à opinião do outro. Sabendo que alguns estudantes são mais desinibidos que outros, fato este que gerava a participação mais intensa de um grupo em detrimento de outro, algumas estratégias para estimular a participação de todos foram adotadas. [...] O fato de, a cada roda, o grupo ter um produto final diferente (paródia, cartaz, desenho, instalação) para apresentar, proporcionava que cada indivíduo exteriorizasse e explorasse seus talentos. A experiência na disciplina Educação em Saúde foi muito enriquecedora e desafiadora para mim, como docente, já que nunca tinha vivenciado esta experiência enquanto estudante e me estimulava, também, a estudar e buscar novas formas de gerar a discussão na roda. (Professor 2)*

Na perspectiva da terceira professora,

*As rodas de conversas tinham um contexto muito peculiar, pois a cada encontro era possível construir um ambiente de aprendizado, entre os participantes (discente e docentes), de extrema interação e horizontalidade dos saberes. Existia objetivos a serem alcançados em cada roda, no entanto, a forma, o modo de operar, podia ser redirecionada conforme as demandas específicas do grupo, respeitando o tempo e o espaço de cada participante. Esta dinamicidade e construção coletiva permitiam que os produtos de cada momento fossem criativos e inovadores, superando as expectativas dos docentes e discentes. A metodologia adotada trazia maior apropriação do discente a respeito da temática a ser discutida e maior motivação, uma vez que a possibilidade do uso de recursos lúdicos e criativos resultava em maior interesse pelo aprendizado proposto. (Professor 3)*

Pelo que se pode observar, existe uma coincidência significativa entre os depoimentos dos estudantes e dos professores em relação aos aspectos positivos das rodas de conversa como estratégia pedagógica no componente curricular *Educação em Saúde*. Para ambos os grupos, as rodas foram espaços importantes para que os alunos pudessem se expressar não apenas pela fala, mas também através de outras formas como a escrita e a confecção de materiais como cartazes, folhetos, resumos, resenhas, simulações e esquetes teatrais, que serão muito úteis nas atividades práticas do componente curricular, em outros momentos da vida acadêmica e para o futuro desenvolvimento da prática profissional.

Na avaliação dos docentes, as rodas de conversa permitiram maior autonomia do estudante na condução do seu processo de formação, pela possibilidade de escolha das formas de condução das discussões e de instrumentos e estratégias diferenciadas para se obter o produto proposto. Esses aspectos também foram enfatizados pelos estudantes. Assim, fica evidenciado que metodologias participativas, como as rodas de conversa, desafiam tanto os estudantes como os

professores, provocando o deslocamento das suas zonas de conforto, e, conseqüentemente, a busca e construção de novos aprendizados para aperfeiçoarem o trabalho docente.

Os estudantes colocaram como ponto negativo da roda de conversa o fato de que, mesmo sendo uma proposta dinâmica e participativa, alguns colegas continuaram apresentando dificuldade de se expressar. Consideraram ainda que, por ser uma atividade semanal, gerava cansaço no contexto de um semestre com várias outras disciplinas e com muitas demandas que eles tinham que responder.

Como sugestão para resolver essas fragilidades, os estudantes apontaram: a necessidade dos professores fazerem mais questionamentos dirigidos aos estudantes com mais dificuldade de se expressar livremente durante as rodas de conversa, para estimular a participação; o emprego de estratégias geradoras de mais interação e que as rodas deixassem de ser semanais e passassem a ser quinzenais. Sugeriram, ainda, que na semana que não tivesse roda de conversa se utilizassem outras metodologias participativas para que eles pudessem vivenciá-las e se inspirarem para as atividades práticas.

Em um sistema universitário caracterizado pela predominância da transmissão vertical de conhecimento é esperado que os estudantes apresentem, pelo menos inicialmente, algum grau de dificuldade diante de uma nova forma de organização das aulas, da interpretação de textos e de comunicação de suas ideias e necessitem de uma mediação mais efetiva por parte do professor; e de um maior tempo para afiliarem-se às novas propostas. A partir das razões apresentadas pelos estudantes e das avaliações dos próprios professores as sugestões apresentadas foram incorporadas à programação dos semestres seguintes.

Os docentes não apresentaram pontos negativos diretamente, mas dos depoimentos pode-se abstrair alguns limites advindos da própria falta de prática de lidar com metodologias ativas de ensino e da necessidade de formação para a docência que não é valorizada nos programas de pós-graduação, mais voltados para a formação de pesquisadores e pela falta de programas de educação permanente voltados para os docentes nas universidades.

Diante das avaliações dos docentes e dos discentes, pode-se afirmar que a metodologia das rodas de conversa repercutiu e impactou de forma positiva no processo formativo. As avaliações apresentadas, incluindo pontos positivos, negativos e sugestões, possibilitaram um olhar reflexivo sobre o componente curricular, a manutenção de várias estratégias pedagógicas e a busca de outras que estimulassem os estudantes a se reconhecerem como protagonistas na construção do conhecimento e no desenvolvimento de uma atitude ética na relação com o outro.

Ficou evidente, nos depoimentos dos estudantes e dos professores, que a dinâmica das rodas precisa sempre ser revista, na medida em que algumas rodas conseguiram a participação de todos do grupo e, em outras, nem todos se expressaram. A promoção de estratégias para resolver este problema precisa ser objeto de estudo e análise por parte dos docentes e dos discentes, na perspectiva de dar vida à formação diferenciada proposta no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da UFBA. Projeto que visa ultrapassar a aprendizagem das técnicas relativas aos procedimentos que são feitos, em especial, nas abordagens clínicas dos sujeitos nos serviços de saúde. E tem a intenção de romper com uma proposta de formação tecnicista, descontextualizada e baseada apenas na saúde enquanto ausência de doença, focada no atendimento às necessidades biológicas

dos indivíduos e tendo como espaço de prática principal a rede hospitalar (UFBA, 2010).

A proposta do novo currículo não é desconsiderar a importância da formação pautada nas abordagens clínicas e sim ampliar o olhar da(o) futura(o) enfermeira(o) para outras questões que envolvem o processo saúde-doença-cuidado, como os determinantes sociais da saúde, os sujeitos e sua dinâmica na relação com sua família, comunidade, meio ambiente e com o trabalho. Este é um grande desafio que está sendo enfrentado pelos docentes e pelos discentes. Experiências como a das rodas de conversa no componente curricular Educação em Saúde, colaboram na construção de vivências que podem ser aprimoradas e utilizadas em outros espaços curriculares da formação das(os) enfermeiras (os) e na própria prática dos futuros profissionais da Enfermagem.

### **Considerações finais**

A participação nas rodas de conversa foi uma vivência importante para a construção de novos conhecimentos, de novas habilidades e atitudes por parte dos estudantes e docentes do curso de graduação em Enfermagem da UFBA, uma vez que possibilitou um maior estímulo ao trabalho em grupo, relação entre docentes e discentes mais horizontalizada e afetiva, maior protagonismo discente na construção de conhecimentos, embasamento para o desenvolvimento das atividades práticas do componente Educação em Saúde e de outros componentes curriculares.

De acordo com a avaliação dos estudantes e dos docentes, a realização das rodas de conversa ajudou na sensibilização do estudante para lidar com a população usuária dos serviços de saúde e,

com isto, serem profissionais mais acolhedores e comprometidos com a qualidade da atenção prestada e com a melhoria das condições de saúde da população. Além desses aspectos, não se pode deixar de ressaltar que estratégias como essa tornam as atividades acadêmicas mais dinâmicas e prazerosas, portanto, mais atraentes e facilitadoras da aprendizagem significativa e do desenvolvimento de competências, atitudes e valores.

A análise da experiência revelou, como destaca o movimento da pedagogia institucional francesa, que a centralidade do ensino não deve ser apenas no saber, mas também no saber-fazer, na auto-gestão dos grupos, onde as decisões são tomadas pelo coletivo sobre o que devem fazer e como fazer dentro dos limites do possível em cada situação (ARDOINO; LOURAU, 2003).

A atuação do docente como mediador das discussões e como responsável pela revisão dos recursos metodológicos utilizados em cada roda, possibilitou um aprimoramento no planejamento e condução das rodas para os semestres seguintes.

A vivência de uma inovação na prática docente, de uma metodologia que favorece o diálogo e estimula novas formas de interação, possibilita uma reflexão crítica sobre a valorização do ensino universitário enquanto espaço de fomento à autonomia e ao protagonismo dos sujeitos; e de construção de atitudes éticas nas relações entre os envolvidos no processo de formação. E, ademais, evidencia fortemente a necessidade de formação do professor universitário para o exercício da docência baseada em metodologias ativas e emancipatórias, dado que os próprios docentes não as vivenciaram em seus processos formativos, que, ao contrário, primaram pela adoção de práticas pedagógicas reprodutivistas, que dissociam teoria de prática, cognição de afeto, técnica de atitudes e valores.

## Referências

ALVES, Vânia Sampaio. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, fev./set. 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2012. 146 p.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Carlos, SP: Rima, 2003. 105 p.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. O direito à saúde no Brasil: sobre como chegamos ao Sistema Único de Saúde e o que esperamos dele. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Textos de apoio em políticas de saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 11-42.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional das Secretarias Municipais de Saúde. **SUS de A a Z**: garantindo saúde nos municípios. 3. ed. Brasília, DF, 2009. 480 p. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

COSTA, Miguel; LÓPEZ, Ernesto. **Educación para la salud**. Madrid: Pirámide, 1996. p. 25-58.

DONATO, Ausonio Favorido; ROSENBERG, Cornélia Pedrosa. Algumas ideias sobre a relação educação e comunicação no âmbito da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 18-25, jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 189 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. 1990. 420 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

MACEDO, Robert Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio da Costa. **Pedagogia universitária**: a escola de Paris 8 em ciências da educação. Salvador: Eduneb, 2014.

MASCARENHAS, Nildo Batista; MELO, Cristina Maria Meira de; FAGUNDES, Norma Carapiá. Produção do conhecimento sobre promoção da saúde e prática da enfermeira na atenção primária. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 6, p. 991-999, nov./dez. 2012.

MOISÉS, Márcia. A educação em saúde, a comunicação em saúde e a mobilização social na vigilância e monitoramento da qualidade da água para consumo humano. **Jornal do Movimento Popular de Saúde - MOPS**, 2003.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos**

**de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, set./out. 2003.

SCLIAR, Moacyr. O nascimento de um cidadão. In: PISKY, Jaime (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Sandra Regina; SILVA, Neilton da; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. Apresentação do volume III. In: SOARES, Sandra Regina; SILVA, Neilton da; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite (Org.). **Protagonismo do estudante e intersubjetividade no ensino superior**. Salvador: Eduneb, 2014. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 3).

SOUZA, Auta Iselina Stephan de; OLIVEIRA, Lêda Maria Leal de; CASTRO, Marina Monteiro de Castro e. O trabalho coletivo e as profissões de saúde. **Tempus - Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 105-121, 2011. Disponível em: <<http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/viewFile/921-/931>>. Acesso: 14 mar. 2016.

TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

UFBA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Enfermagem. Curso de Graduação em Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem**. Salvador, 2010.



# A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcos Bispo dos Santos

A interdisciplinaridade pode ser apresentada, resumidamente, como uma resposta ao problema epistemológico da complexidade (MORIN, 2002) que escapa às possibilidades de abordagem pela ciência moderna. Os atuais debates em torno desse problema dividem filósofos, epistemólogos, cientistas e sociólogos em torno do que se convencionou chamar de crise da ciência moderna, que tem início com as críticas de Bacon ao método científico aristotélico, a partir do que se estabelece que o rótulo de ciência ficaria reservado apenas ao que Aristóteles classificou como ciências especulativas, totalmente depuradas dos princípios metafísicos. Assim, Bacon descarta o método dedutivo e propõe que as verdades científicas sejam resultantes de processos metodológicos indutivos. Inicia-se, dessa forma, o processo de separação entre a filosofia e a ciência natural, que transforma esta última na referência fundamental para a produção de conhecimentos considerados verdadeiros nos séculos subsequentes.

Posteriormente, com o método de Descartes, segundo o qual o todo deve ser dividido e estudado em suas partes constitutivas menores para ser melhor compreendido, ganha fôlego o processo de fragmentação das ciências que, no século XX, vai culminar na hiperespecialização dos saberes, através da qual a ciência moderna se

perderia no labirinto criado pela profusão de disciplinas específicas e se tornaria cada vez menos capaz de compreender o todo ou de lidar com fenômenos complexos.

Como a ciência moderna acabou por se transformar em referência epistemológica para organização dos currículos universitários, inclusive nos cursos de formação de professores, transferiu para esses espaços suas limitações internas, relativas aos critérios de cientificidade usados na produção dos conhecimentos, e externas, referentes aos impactos sociais dos saberes científicos. Paralelamente a esse modelo de racionalidade científica, tem crescido o interesse por práticas interdisciplinares de produção de conhecimento, sobretudo no âmbito das ciências aplicadas, que podem ser visualizadas a partir de inúmeros trabalhos que discutem fundamentos epistemológicos e procedimentos metodológicos, na tentativa de produzir rupturas com o tradicional modelo disciplinar em prática nas escolas e, sobretudo, nas universidades. Diante desse cenário, em que coexistem tradição e ruptura, é pertinente a questão: como a interdisciplinaridade tem sido concebida em cursos de formação de professores de língua portuguesa?

Sabe-se que, embora as interações entre disciplinas sejam cada vez mais frequentes nas universidades, o currículo interdisciplinar ainda aparece como um ideal distante. Nesse contexto, o projeto interdisciplinar dos cursos de Letras, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pode ser classificado como uma feliz exceção, como será demonstrado na sequência deste texto. No entanto, é preciso avaliar se a concepção de interdisciplinaridade que orienta o currículo permite uma articulação adequada entre saberes ou conhecimentos (declarativos, processuais e condicionais) e competências (pessoais, interpessoais, sociais, emocionais, profissionais). O passo seguinte,

para verificar as condições de viabilidade do projeto, consiste em avaliar as condições estruturais, organizacionais e, mais importante, se os professores formadores possuem as competências necessárias para colocá-lo em prática.

Em geral, os alunos de graduação em Letras iniciam o curso repletos de expectativas, mas com ideias ainda muito vagas sobre sua estrutura e os processos de formação profissional dos quais serão sujeitos. Oriundos de um modelo escolar ainda centrado na disciplina, precisarão ir além de uma visão fragmentada do conhecimento para encará-lo em sua complexidade, afinal boa parte do volume de disciplinas do curso superior será reduzida a apenas uma na educação básica: a Língua Portuguesa. O curso de licenciatura deve propiciar aos futuros docentes a construção de saberes e competências necessários ao exercício profissional, e, para isso, a interdisciplinaridade constitui uma estratégia de formação indispensável.

Neste texto, apresento o relato de uma experiência pedagógica interdisciplinar, desenvolvida com uma turma do primeiro semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, *Campus II* da UNEB, localizado no município de Alagoinhas. O currículo do curso, embora concebido de forma interdisciplinar, não apresenta estratégias metodológicas para sua efetivação. Trata-se de uma lacuna a ser preenchida, e este relato se apresenta como uma contribuição nesse sentido.

Durante a apresentação da proposta pedagógica ao grupo de professores do Colegiado de Letras, que originou este relato, foi possível constatar, por declaração dos próprios docentes, que lhes faltava compreensão acerca dos fundamentos epistemológicos da pesquisa interdisciplinar em contexto científico ou pedagógico. Considerando a possibilidade de essa ser uma condição comum a diversos outros

professores, julguei pertinente apresentar, na primeira seção do texto, um panorama acerca do tema, para fins de contextualização, no qual apresento, além de uma brevíssima caracterização da interdisciplinaridade científica, duas posições acerca das possibilidades de interação disciplinar no contexto pedagógico: a de Maingain e Dufour (2002) e a de Zabala (2002). Enquanto os primeiros entendem a interdisciplinaridade como uma forma de produção de conhecimento que pode ser transferida da ciência para a educação, observando-se as diferenças de objetivos e procedimentos metodológicos de cada campo, Zabala defende que as formas de agrupamentos disciplinares se afinam mais com os objetivos da ciência que os da educação; e propõe o que chamou de enfoque globalizador, para lidar com o problema da complexidade no âmbito da educação.

Na segunda seção, apresento o relato da experiência pedagógica, que se baseou na proposta de Maingain e Dufour, modelo que melhor se alinha à concepção explicitada no projeto pedagógico do curso de Letras. Esse alinhamento fica explícito na descrição do projeto, na primeira parte da seção. A segunda parte apresenta o relato da experiência, que pode contribuir para uma importante e indispensável avaliação parcial do currículo interdisciplinar, na medida em que permite verificar se as condições de sucesso do projeto estão sendo observadas desde o ingresso dos estudantes no curso.

## **Interdisciplinaridade e modelos de interação disciplinar na escola**

A interdisciplinaridade funciona como uma categoria epistemológica que, efetivamente, aponta as limitações das abordagens monodisciplinares em relação a vários objetos, mas está longe de

representar uma unificação dos saberes ou de substituir o especialista pelo generalista. Na verdade, quando a interação disciplinar gera uma nova disciplina, a interdisciplinaridade pode, inclusive, contribuir para ampliar a hiperespecialização dos saberes e dos pesquisadores. Além disso, a abordagem interdisciplinar, entre as ciências consideradas de base, permanece fiel ao pressuposto de que o objetivo da ciência é produzir conhecimento teórico. Daí que as interações disciplinares têm por finalidade última ampliar as possibilidades de produção do conhecimento.

Isso talvez explique a maior fecundidade da interdisciplinaridade nas ciências aplicadas, de onde se erigiu outra perspectiva de interação disciplinar, a pragmática, que tem em comum com a perspectiva epistemológica o objetivo de produzir conhecimento, mas diferencia-se dela quanto à compreensão da finalidade dos conhecimentos: orientar certa concepção de prática no contexto de determinada esfera da atividade humana, que, a depender de sua complexidade, pode passar por outras delimitações internas. A área de educação é um bom exemplo: pode ser delimitada conforme o foco sejam aspectos geográficos (educação rural ou urbana), o nível (infantil, fundamental, médio ou superior), quanto aos fins (formação geral ou profissionalizante), a aspectos administrativos (coordenação pedagógica ou gestão escolar) etc. Nesse sentido, a perspectiva pragmática de interdisciplinaridade tem como objetivo viabilizar a resolução de problemas da existência cotidiana com base em práticas particulares, através da produção de saberes diretamente úteis a necessidades sociais (LENOIR, 1998).

A diferença de enfoque da interdisciplinaridade, epistemológico ou pragmático, reforçou a dicotomia teoria-prática no imaginário acadêmico, ao circunscrever a prática ao domínio das

ciências aplicadas e reputar as ciências fundamentais como teóricas. No entanto, desde que Kant se propôs a buscar os fundamentos da moral nos princípios apriorísticos da razão e não nas experiências humanas, a produção do conhecimento teórico se tornou o objetivo principal da ciência em geral. É preciso, então, esclarecer o sentido da prática nas ciências aplicadas, visto tratar-se de um conceito cuja flutuação semântica tem sido causa de alguns mal-entendidos.

A ciência aplicada se caracteriza pela utilização de conhecimentos produzidos pelas ciências de base e, por isso, mantém com elas uma relação de dependência. O fato de as ciências aplicadas estarem comprometidas com a aplicação dos conhecimentos em contextos sociais específicos não significa que o qualificativo “aplicadas” restrinja-se às ciências humanas. Se assim fosse, teríamos de desconsiderar, por exemplo, as aplicações da física às engenharias civil e elétrica, e da química e da biologia à medicina ou à área de farmácia. Em ambos os casos, pode-se falar de uma interdisciplinaridade pragmática voltada a uma compreensão mais ampla de determinado contexto ou objeto.

Diante disso, podemos distinguir um primeiro sentido da prática, entendida como uma atividade compreensiva, cujo objetivo seria fornecer as bases teóricas que devem guiar a ação em determinado contexto. Nessa perspectiva, a prática propriamente dita não existe, mas espera-se que ela resulte da transposição do conhecimento teórico do contexto de produção para o de aplicação, mantendo-se essencialmente inalterado. Numa segunda acepção, podemos definir a prática como a competência técnica necessária para o exercício de determinada tarefa, ofício ou profissão. Nesse caso, o conhecimento teórico, embora importante e indispensável, é insuficiente para garantir a ação humana, que estará sempre sujeita a variações em virtude das contingências e vicissitudes do contexto social.

Para uma melhor compreensão da prática interdisciplinar no contexto educacional, serão apresentados, a seguir, dois modelos didáticos de interação disciplinar concebidos para aplicação na educação básica. Nesse nível da escolarização obrigatória já se enxerga a fragmentação disciplinar como um obstáculo à formação dos estudantes, e sua superação passa, necessariamente, por um projeto de formação profissional que habilite os professores para gerir processos de ensino-aprendizagem que não fiquem restritos aos limites disciplinares. A disciplina escolar, por sua vez, se constitui pela demarcação de um conjunto de objetos, tarefas e conhecimentos. Estes podem ser de três tipos: declarativos ou teóricos; processuais, da ordem do como fazer; e os condicionais, que permitem identificar em que condições e em que contexto convém mobilizar determinados processos ou estratégias.

O grande desafio a ser enfrentado pelas propostas de um ensino interdisciplinar consiste em elaborar metodologias de aplicação que partam do seguinte problema: como respeitar a estrutura e a organização lógica das disciplinas e, ao mesmo tempo, efetivar uma abordagem sistêmica, tendo em vista o desenvolvimento de competências? Nesse sentido, Zabala (2002) considera que as interações disciplinares não são suficientes para dar conta do desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais, sociais e profissionais que compõem as funções sociais do ensino, visto que essas competências se constituem de muitos elementos que estão fora do escopo das disciplinas científicas. Por outro lado, Maingain e Dufour (2002), restringindo-se ao componente epistemológico, concebem a interdisciplinaridade como uma mudança de paradigma capaz de subsidiar abordagens didáticas sistêmicas alternativas ao modelo de compartimentação disciplinar ainda vigente no domínio escolar.

Zabala reconhece a importância das disciplinas e de suas interações inter e transdisciplinares, mas, diante dos limites que apresentam no tocante ao tratamento das funções sociais do ensino, propõe uma perspectiva mais ampla, que absorve tanto as disciplinas quanto suas diversas formas de interação sem, contudo, limitar-se a elas, que denomina enfoque globalizador. Trata-se de uma abordagem que se caracteriza pelo ideal de uma formação total do sujeito, holista, tendo em vista os aspectos biopsicossociais que constituem os objetivos sociais da educação. Nesse sentido, as disciplinas escolares são concebidas como um campo constituído por recortes de saberes e métodos das disciplinas científicas de referência e respondem pelos aspectos teóricos ou pragmáticos da função social do ensino ligados ao domínio dos conhecimentos. Como as interações inter e transdisciplinares, apesar de necessárias, não conseguem dar conta de aspectos mais amplos da realidade social, o enfoque globalizador termina sendo, por definição, metadisciplinar, ou seja, tem seu escopo definido para além das disciplinas.

O enfoque globalizador pode também tomar como referência, para a seleção de temas ou problemas de trabalho, as áreas de conhecimento em que se agrupam as disciplinas escolares: ciências sociais (história, geografia, sociologia e filosofia), exatas e naturais (matemática, física, química e biologia) e de linguagens. Nesse caso, a interação entre as disciplinas configuraria uma abordagem pluridisciplinar. Zabala propõe oito fases da intervenção pedagógica característica do enfoque globalizador, considerando a concepção construtivista de ensino-aprendizagem:

1. Fase de motivação: consiste na proposição de atividades motivadoras que promovam atitudes favoráveis ao ato de aprender. Para isso, as atividades devem partir das

vivências, interesses e experiências mais gratificantes dos estudantes.

2. Apresentação dos objetos de estudo em sua complexidade: nessa fase, os alunos devem entender que a compreensão de qualquer situação real exige uma visão complexa e que o objeto de estudo comporta uma perspectiva global. Para não simplificar o que é de natureza complexa, é necessário utilizar sempre uma visão metadisciplinar, que permita ir além dos condicionantes da fragmentação do saber.
3. Processo de análise: consiste na identificação e explicação das diferentes questões colocadas pelo conhecimento e pela intervenção na realidade. Trata-se da fase de criação do desequilíbrio, do conflito cognitivo, do reconhecimento e da ativação dos conhecimentos prévios.
4. Delimitação do objeto de estudo: fase de negociação compartilhada e definição de objetivos. Nessa fase, é preciso ter presente que os objetivos que orientam o ensino são determinados pelas necessidades de desenvolver determinadas capacidades, as quais se concretizam em alguns conteúdos de aprendizagem. Partir de situações da realidade permite que os estudantes entendam que o conhecimento é um instrumento para indagá-la e intervir nela.
5. Identificação dos instrumentos conceituais e metodológicos que podem ajudar a responder os problemas colocados: consiste na fase de planejamento das tarefas a serem desenvolvidas. No enfoque globalizador, até este momento, o processo deve ser de natureza metadisciplinar e nele não intervieram ainda os saberes das diferentes disciplinas, no sentido propriamente disciplinar.

Tratou-se a realidade e os problemas que ela coloca, independentemente das matérias que a estudaram.

6. Utilização do(s) saber(es) disciplinar(es) para chegar a um conhecimento que é parcial. Nessa fase, a realização de tarefas leva em conta, inicialmente, o ensino do conteúdo no âmbito disciplinar em que foi criado. Após isso, é imprescindível que os alunos reconheçam as limitações do resultado obtido por causa das próprias carências dos instrumentos conceituais ou procedimentais utilizados por sua origem disciplinar.
7. Integração de diferentes contribuições e reconstrução. Todas as atividades realizadas até aqui permitiram reunir uma série de dados, dos quais é possível tirar conclusões que fizeram variar as ideias iniciais e criaram ideias novas. Os conhecimentos produzidos com base em contextos específicos podem ser generalizados para outros, ou seja, descontextualizados.
8. Visão global e ampliada. Refere-se à fase de avaliação do processo e dos resultados. Contempla uma revisão da situação inicial e sua comparação com o conhecimento novo a que se chegou após todo o processo. Por meio da revisão, poderão analisar as estratégias de aprendizagem que utilizaram, as dificuldades e as habilidades em seu uso, de maneira a extrair lições que servirão para outras situações de aprendizagem.

Outra prescritiva da interdisciplinaridade didática, a de Maingain e Dufour, também considera a relevância das disciplinas na estrutura curricular, embora ressalte suas limitações quanto ao tratamento didático de problemas mais amplos, impossíveis de compreensão por

abordagens monodisciplinares. No entanto, diferencia-se da de Zabala por conceber as interações inter e transdisciplinares como práticas circunscritas aos limites das disciplinas que entram em cena nos processos interacionais. Assim, a interdisciplinaridade ocorre quando se pretende elaborar uma representação de um conceito, acontecimento, situação ou problemática, tendo em vista a formulação de uma ferramenta de análise, de comunicação ou de ação resultantes da produção dos conhecimentos gerados pela integração de disciplinas. Por outro lado, a transdisciplinaridade ocorre no processo de transferência de conceitos, modelos e ferramentas de uma disciplina a outra, tendo em vista os objetivos que orientam a produção de conhecimentos.

Com base nesses princípios, Maingain e Dufour propõem uma metodologia interdisciplinar que tem como objetivo a aquisição, pelos alunos, de uma competência interdisciplinar composto de cinco etapas. Na primeira, um grupo de professores define uma problemática que só poderá ser satisfatoriamente abordada através de uma integração de disciplinas. Em seguida, devem-se definir os contextos, os objetivos, os sujeitos e o produto final esperado, considerando dois planos: o pedagógico, referente às contribuições disciplinares e às competências que se pretende mobilizar, desenvolver ou integrar efetivamente nos alunos; o epistemológico, ligado aos saberes que serão resultantes da produção interdisciplinar e que não seriam possíveis por meio de abordagens monodisciplinares. Quanto ao produto final, é preciso decidir se a representação construída resultará num projeto teórico ou num projeto prático.

Na segunda etapa, busca-se construir uma representação *a priori* sobre o problema definido e o conjunto de pressupostos que a sustenta. A partir daí, será possível formular hipóteses de investigação e também submeter à crítica as opiniões dos alunos acerca

da situação inicial. Na terceira etapa, definem-se a metodologia e os critérios de coleta e análise dos dados. É preciso formular as questões de pesquisa e listar os problemas a serem enfrentados, os conteúdos disciplinares necessários, além de avaliar a necessidade de aprofundamentos acerca de determinados conteúdos. Na quarta etapa, analisam-se os dados coletados e avaliam-se as respostas encontradas para as questões elaboradas na etapa anterior. Esses processos envolvem a integração das disciplinas para alcançar resultados; e espera-se que os resultados evidenciem a importância da abordagem interdisciplinar para alcançar aprendizagens impossíveis por meio do tratamento meramente monodisciplinar. Finalmente, na quinta etapa, elaboram-se a representação complexa, ou a síntese final, e a forma da produção esperada por parte dos alunos: dossiê, página web, exposição, montagem audiovisual, relatório etc.

O funcionamento adequado das duas metodologias apresentadas para uma abordagem de interação disciplinar pressupõe que duas condições tenham sido atendidas: uma delas refere-se a uma concepção de currículo em que a complexidade seja um princípio nuclear. A outra concerne ao perfil profissional do professor, de quem se espera uma formação inicial e/ou continuada adequada para permitir a implementação de propostas pedagógicas em que a abordagem monodisciplinar seja percebida como insuficiente para o tratamento de problemas complexos.

### **O projeto de curso de formação de professores e a interdisciplinaridade curricular**

O currículo em vigor no *Campus II* da UNEB parte do pressuposto de que as disciplinas que o compõem não podem ser considera-

das como instâncias fixas, estanques e isoladas, uma vez que todo o seu processo de constituição envolve inter-relação de áreas de conhecimento, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos etc. Nesse sentido, declara compromisso com a flexibilidade, a diversidade e a heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. Assim, o currículo apresenta quatro grandes eixos:

1. Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural (CNCC). É assim definido por conter os conteúdos considerados básicos do curso, responsáveis pela formação teórica do profissional. Ele se subdivide em Linguística e Literatura.
2. Formação Docente (FD). Constituído pelos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado. A Prática Pedagógica permeia toda a primeira metade do Curso; e, o Estágio Curricular Supervisionado, a segunda metade, dando prosseguimento à Prática e integrando os conteúdos da Educação Básica.
3. Interdisciplinar (EI). Formado por componentes da área de Letras, Leitura e Produção de Texto, que dão apoio tanto para linguística como para literatura. Integram também componentes de outras áreas, como Estudos Filosóficos, Estudos Sócio-antropológicos, Currículo e Sociedade e Estudos Epistemológicos da Aprendizagem, que dão suporte para o diálogo entre a língua, a literatura e a prática pedagógica. Além desses, os Seminários Interdisciplinares de Pesquisa, proporcionam forte articulação e discussão dos saberes da linguística, da literatura e da

prática pedagógica, possibilitando ao eixo o desenvolvimento de projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos das áreas.

4. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).  
Compõe-se das atividades extracurriculares das quais os alunos participam.

Os eixos da Formação Docente, Interdisciplinar e das Atividades Complementares são compostos por conteúdos caracterizadores da formação profissional. A partir dos eixos acima, o currículo prioriza a prática pedagógica desde o seu início, recomendando a participação discente em atividades de pesquisa e extensão, além de propor a integração entre essas duas atividades e a de ensino. Dessa forma, visa ampliar as oportunidades e possibilidades para o desenvolvimento das habilidades necessárias à competência no desempenho profissional, com a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Para a operacionalização desse currículo, o projeto propõe uma metodologia que visa favorecer a interação entre todos os seus eixos constitutivos, possibilitando a prática da interdisciplinaridade através de temas norteadores previamente definidos. Esses temas, desenvolvidos do 1º ao 8º semestre, devem possibilitar a existência de um fio condutor no direcionamento dos trabalhos, fazendo-os parte de um todo interdisciplinar. Isso não significa que cada componente curricular, isoladamente, deva desenvolver o tema norteador, mas que, ao contrário, a partir dele, estabeleça a relação com outros componentes também trabalhados no semestre. Os temas estão descritos no Quadro 1.

**Quadro 1** – Temas dos semestres do curso de Letras

(continua)

<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>
Linguagem e Significação	Desenvolvido no 1º semestre, este tema propõe uma reflexão sobre a linguagem e os meios linguísticos e literários para a construção do significado nos diferentes tipos de textos.
Linguagem e Ideologia	Este tema propõe, no 2º semestre, a articulação entre os componentes curriculares de literatura e de língua, examinando as relações entre signo e ideologia e as manifestações linguísticas que revelam a ideologia dos autores veiculada pelos textos. Além disso, analisa os textos literários, destacando nos discursos o embate de vozes autônomas ou dependentes da visão de mundo do autor, considerando, para tanto, a crítica estético-sociológica.
Múltiplas Linguagens	No 3º semestre, este tema propõe ampliar o conhecimento crítico em relação às diversas produções culturais e artísticas, permitindo a distinção do seu uso poético e a articulação desse uso aos mais diversos âmbitos da criação artístico cultural.
Linguagem e Sociedade	Desenvolvido no 4º semestre, este tema contempla as interações entre sujeito, sociedade, poder, valores socioeconômicos, culturais, estético, éticos e políticos, compreendendo a língua e a literatura como práticas sociodiscursivas enquanto agentes de reflexão e transformação de imposições estabelecidas pelas instâncias dos sistemas de dominação.

<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>
Linguagem e História	Este tema procura detectar, no 5º semestre, a formação histórica do português brasileiro e das línguas românicas, discutindo as relações sociais, políticas e históricas que promoveram a diversificação linguística.
Linguagem e Cultura	Apresentado no 6º semestre, este tema é desenvolvido num processo de simbiose, onde linguagem e cultura, aparentemente distintas, pressupõem uma à outra. Numa suposta continuação do tema do semestre anterior, são estudados, de modo crítico, os diferentes movimentos culturais literários e a sua identidade com as mudanças históricas. Em relação à língua, são estudados os aspectos linguísticos que promovem as diferenças culturais, bem como a formação cultural do nosso povo.
Linguagem e Ciência	No 7º semestre, este tema procura discutir o conceito de ciência nos estudos linguísticos e literários, e como essas áreas de estudo se constituem como ciência. São discutidos procedimentos de investigação científica nessas áreas, sua evolução e influência no ensino da língua portuguesa.

Tema	Descrição
Linguagem e Ensino	Desenvolvido no 8º semestre, este tema busca retomar os temas trabalhados no desenvolvimento do curso para elaboração do TCC, o qual deve conter reflexões sobre os conteúdos linguísticos e literários e a sua relação com o ensino da língua portuguesa. Explica-se, desse modo, por que linguagem e ensino, amplamente discutido em todo o curso, é o tema norteador do último semestre.

Fonte: Projeto do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, *Campus II*, UNEB, 2007.

Embora o projeto do curso de Letras se defina como interdisciplinar, não explicita os tipos de interações disciplinares que o compõem. Com exceção do eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, de responsabilidade estrita dos estudantes e realizável a qualquer tempo ao longo do curso, os demais eixos – Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural, Formação Docente, e Interdisciplinar – apresentam disciplinas em cada um dos oito semestres do curso. Assim, correlacionando as diferentes formas de interdisciplinaridade em sentido estrito (multi ou pluridisciplinar) de cada semestre a seu tema correspondente, seria possível integrar todos os componentes de um semestre em projetos interdisciplinares em sentido amplo. O projeto preconiza, ainda, uma forma de conceber a composição disciplinar semestral em que a integração deve ter duas disciplinas como pontos de convergência, uma do eixo de Formação Docente (Prática Pedagógica até o quarto semestre, e Estágio Supervisionado do quinto ao oitavo) e outra do eixo Interdisciplinar

(Seminário Interdisciplinar de Pesquisa). A Figura 1 apresenta a composição das disciplinas do primeiro semestre no qual se insere a turma que vivenciou a experiência objeto de análise deste relato.

**Figura 1** – Composição disciplinar do 1º semestre do curso de Letras



Fonte: Projeto do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, *Campus II*, UNEB, 2007.

A interdisciplinaridade curricular preconizada nesse projeto de formação não garante, *ipso facto*, a modelização didática nem a prática pedagógica interdisciplinar. Se for verdade que esta última depende exclusivamente da ação do corpo docente, cumpre destacar que o projeto do curso de Letras sequer apresenta uma proposta di-

dática para sua operacionalização. Esse dado pode ser interpretado como um sinal de respeito à autonomia do Colegiado de Curso e dos professores, o que é algo positivo, mas pode também ensinar muitos equívocos, sobretudo quando levamos em conta o fato de que os professores universitários também não foram formados com a utilização de metodologias interdisciplinares. Logo, é bastante provável que faltem referências práticas que possam subsidiar o planejamento e a aplicação de projetos interdisciplinares na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

### **A interdisciplinaridade na prática pedagógica: relato da experiência**

A prática de ensino interdisciplinar, como qualquer prática pedagógica, deve passar por uma fase de planejamento. Tal tarefa exige observância aos princípios estabelecidos no projeto de curso, que nem sempre é conhecido e/ou compreendido por todos os membros do corpo docente. Em geral, boa parte dos professores elabora o plano de curso da disciplina que vai ministrar com base exclusivamente na ementa definida no projeto de curso. Esse é, porém, um modo de proceder incompatível com um projeto de curso interdisciplinar, que exige do formador a compreensão do conhecimento como um fenômeno complexo, que não pode ser apreendido pela lógica da hiperespecialização disciplinar. Portanto, o formador de professores deve ser mais que um mero especialista e estar consciente de que, como é impossível saber tudo, precisa aprender a trabalhar em grupo para planejar e implementar propostas didáticas coletivas como o são as interdisciplinares.

No Curso de Letras do *Campus II*, da UNEB, até a implementação da proposta que relatarei aqui, a prática chamada

interdisciplinar consistia, *grosso modo*, em dividir uma turma em pequenos grupos e definir para cada um deles um tema a ser desenvolvido pelos alunos, considerando o tema de cada semestre (cf. Quadro 1). Cada grupo deveria também selecionar uma disciplina do semestre, cujo professor passava a ser orientador do trabalho. A coordenação desse processo era responsabilidade dos professores que ministravam a disciplina *Seminário Interdisciplinar de Pesquisa* (SIP), componente destinado a promover a integração das disciplinas em torno de um projeto comum, os quais também organizavam o evento final em que os trabalhos desenvolvidos eram apresentados pelos estudantes e avaliados por uma comissão composta de professores do curso. O resultado quantitativo, a nota, obtido pelos grupos, era compartilhado por todos os professores da turma, mesmo cada trabalho se referindo apenas a uma disciplina particular.

A proposta se afastava do que prevê o projeto de curso em aspectos importantes. Em primeiro lugar, embora considerasse o tema do semestre, ignorava a centralidade das disciplinas do eixo de Formação Docente. Desse modo, os trabalhos desenvolvidos não apresentavam relação com a formação profissional. Em segundo lugar, ao tomar o tema de forma mecânica como elemento norteador, ignorava o princípio de que toda pesquisa surge de um problema. O tema, por si só, não representa um problema de pesquisa. Por fim, a divisão da turma em grupos, um por disciplina, afastava-se completamente do propósito de integração disciplinar definido no projeto de curso.

A modelização didática e a prática que apresentarei a seguir representam uma alternativa pedagógica ao que se concebia como interdisciplinaridade no curso de Letras até então. O modelo foi desenvolvido com base na realização de projetos de pesquisa envolvendo uma turma do primeiro semestre do ano de 2014, que contava inicialmente com 31 alunos, e tinha como objetivo ajustar a prática

interdisciplinar ao que dispõe o projeto do curso. O esquema abaixo sintetiza as etapas da proposta.

### 1) Negociação e problematização geral do processo

- Formulação da situação-problema, considerando o tema do semestre;
- Seleção de critérios de formação de grupos;
- Definição do produto final a ser apresentado pelos estudantes;
- Seleção dos critérios de avaliação.

### 2) Elaboração do projeto

- Formulação do objetivo geral;
- Formulação dos objetivos específicos;
- Seleção do local e dos sujeitos de pesquisa;
- Definição da metodologia;
- Definição dos critérios de análise.

### 3) Realização da pesquisa

- Avaliação da adequação dos instrumentos;
- Tratamento dos dados;
- Coleta e análise dos dados.

### 4) Apresentação da síntese final

- Forma do produto final;
- Exposição dos resultados;
- Avaliação.

A etapa de **Negociação e problematização do processo** foi realizada no período de jornada pedagógica, que antecedeu o início

do primeiro semestre letivo do ano de 2014. Nela, além da discussão e elaboração da concepção geral da modelização didática, formulou-se a situação-problema. Em observância ao tema do semestre, estabeleceram-se os critérios de formação dos grupos de trabalho e foi definida a forma do produto final que seria apresentado pelos estudantes. Por se tratar de um projeto pensado para uma turma do primeiro semestre, não foi possível contar com a participação dos estudantes nessa fase. O ideal seria que todos os elementos dessa etapa fossem frutos de deliberações coletivas, envolvendo professores e alunos, mas, durante a jornada, só foi possível definir a situação problema, ficando os demais sob minha responsabilidade. Vale destacar que apenas três dos sete professores da turma estavam presentes na jornada pedagógica, o que pode ser apontado como uma fragilidade numa proposta que pressupõe a colaboração entre professores e alunos.

A situação-problema caracteriza uma situação concreta que suscita um questionamento. Somente quando o problema assume um caráter multidimensional ele se torna suscetível de ser tratado de forma interdisciplinar. A definição da situação problemática que nortearia a elaboração dos projetos dos discentes se deu após um breve debate entre os professores, observando sua correlação com o tema do semestre e com os objetivos da formação profissional. Diante dessas condições, chegamos à seguinte formulação do problema de pesquisa: *Em que medida a escola se constitui como um lugar de construção dos sentidos na língua e na literatura?* A partir dessa questão, selecionei os seguintes aspectos para definição do escopo das pesquisas que seriam realizadas pelos estudantes: a) a escola como instituição formativa a serviço do Estado e seu papel na construção das representações sociais; b) cultura escolar, cultura popular e cultura de massa – tensões e aproximações;

c) significação, cultura, interação social e poder. Por se tratar de uma turma de primeiro semestre, os alunos se mostraram ainda bastante passivos nessa fase inicial do processo. Para provocar a participação deles, propus que refletissem sobre sua trajetória escolar, de maneira que pudessem avaliar de que forma a questão da construção do sentido era abordada por seus professores da educação básica. A partir desses relatos, os estudantes concluíram que a escola, em geral, trabalhou mais com imposição do que com construção dos sentidos. Ressaltei que essa constatação deveria ser objeto de reflexão acerca da construção da identidade docente de cada um deles.

Como tínhamos apenas um problema para toda a turma, foi preciso estabelecer os critérios para a formação dos grupos de pesquisa e a diferenciação dos projetos. Essa não foi uma questão sobre a qual nós, professores, tínhamos clareza de como proceder. Propus, então, distingui-los com base no método de coleta de dados, nos sujeitos ou no *corpus*. Desta forma, os alunos foram distribuídos em grupos, conforme segue: três grupos utilizariam o método de pesquisa de levantamento, com alunos do 3º, 5º e 7º semestres do curso de Letras da UNEB (um grupo para cada semestre); três grupos realizariam entrevistas semiestruturadas com um professor universitário, um do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – e um professor do ensino médio (um professor por grupo); um grupo utilizaria o método da narrativa autobiográfica com alunos do 7º ou 9º semestre; e dois grupos realizariam análises do livro didático, tanto do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – como do Ensino Médio (um grupo para cada segmento).

O trabalho final produzido pelos alunos foi definido com base na ementa da disciplina SIP. Em cada semestre esse componente curricular apresenta a mesma estrutura: aspectos referentes a metodologia da pesquisa, a gêneros acadêmicos, a normas da Associação

Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a seu papel de articulador interdisciplinar e à realização do seminário de apresentação dos trabalhos do semestre. A ementa do primeiro semestre prevê o trabalho com o gênero resumo. Com base nisso, propus que o produto final escrito fosse um resumo expandido apresentando as pesquisas. Além disso, no seminário que seria realizado ao final do curso, os alunos apresentariam uma comunicação oral com os resultados dos projetos.

Uma característica distintiva das disciplinas escolares ou voltadas para a formação profissional em relação às científicas é que elas, por estarem comprometidas com processos de ensino-aprendizagem, preveem a realização de avaliações que têm a finalidade de fornecer dados sobre as aprendizagens. Para evitar que a avaliação se desse de modo aleatório ou exclusivamente subjetivo, os professores de SIP definiram os critérios, conforme Quadro 2.

**Quadro 2** – Critérios de avaliação dos trabalhos finais

(continua)

<b>Critérios</b>	<b>Indicadores</b>
1. Formulação e contextualização da situação-problema	No quadro de um projeto de pesquisa, o estudante revela-se capaz de (re) formular com precisão e de contextualizar a problemática para a qual pretende construir um projeto interdisciplinar?
2. Domínio do método	O aluno revela-se capaz de mobilizar as diferentes etapas da metodologia de construção de um projeto de pesquisa interdisciplinar?

Critérios	Indicadores
3. Utilização das disciplinas	<p>No decurso do processo, o aluno integrou adequadamente diferentes contribuições disciplinares, em função da problemática escolhida e dos objetivos definidos?</p> <p>As ferramentas disciplinares foram utilizadas com conhecimento de causa, tendo em vista as terminologias científicas adotadas pelas disciplinas convocadas? As ferramentas disciplinares são suficientemente dominadas pelos alunos?</p>
4. Consulta de especialistas	<p>O aluno é capaz de fazer uma escolha de fontes a partir da problemática e de apresentá-las sob a forma de um dossiê estruturado?</p> <p>As informações recolhidas correspondem ou não a um questionamento pertinente em relação à problemática de partida?</p>
5. Reflexividade epistemológica	<p>O aluno tem consciência relativa das implicações epistemológicas do método que utilizou?</p> <p>O aluno é capaz de tomar uma distância crítica em relação à representação obtida, sabendo que não se trata senão de uma interpretação e que ela resulta de diversas operações de seleção, simplificação, em função de um ponto de vista particular, de uma finalidade específica?</p>

Critérios	Indicadores
6. Produção de uma síntese apropriada ao projeto de pesquisa	<p>O aluno é capaz de estabelecer correlações entre diferentes pontos de vista disciplinares ou dimensões da problemática?</p> <p>A síntese produzida constitui uma representação da problemática nas suas principais dimensões (política, econômica, social, cultural, tecnológica)? Ela é compreensível para todo leitor-destinatário?</p>
7. Adequação do trabalho às normas estabelecidas	<p>O aluno é capaz de produzir um relatório final do trabalho de acordo com as normas da ABNT?</p> <p>O aluno cumpriu o cronograma estabelecido para o desenvolvimento do projeto?</p>

Fonte: Adaptado de MAINGAIN; DUFOUR, 2002.

Na etapa de **Elaboração do projeto de pesquisa**, os grupos deveriam planejar a pesquisa que fariam, tendo como referência a situação-problema, os métodos e os sujeitos ou *corpus* previamente definidos. Os objetivos da etapa eram: formular os objetivos, selecionar os sujeitos ou *corpora*, elaborar os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise. Embora alguns desses elementos tivessem sido projetados na etapa anterior, nesta precisavam ser confirmados ou modificados em função de circunstâncias advindas da negociação com os alunos ou da avaliação e observações do professor. Não obstante a coordenação das atividades desenvolvidas na

turma fosse de responsabilidade do professor do SIP, a elaboração do projeto deveria ser um momento de atividade coletiva, envolvendo todos os professores do semestre. A formulação do objetivo geral dos projetos, por exemplo, ficaria a cargo do professor de SIP; quanto aos específicos, definimos em sala que seria formulado um para cada disciplina do semestre, o que garantiria que os projetos de todos os grupos fariam a integração das disciplinas. Para isso, seria altamente recomendável o envolvimento de todos os professores da turma.

A execução dessa etapa previa a realização de seminários e reuniões envolvendo professores e alunos da turma, mas, infelizmente, nunca foi possível contar com a participação da maioria dos estudantes e professores. O primeiro passo tinha como meta a elaboração dos objetivos gerais e específicos de cada grupo. A metodologia utilizada nas aulas consistia na realização de oficinas, nas quais, conforme acordado na semana de planejamento que antecedeu o início do semestre, o professor de SIP orientaria os alunos na elaboração dos objetivos gerais, e os professores das disciplinas específicas os auxiliaria na formulação dos específicos. As oficinas não chegaram a se implementar, de fato, como uma atividade que envolvesse todos os docentes. Orientei, então, que buscassem auxílio diretamente com cada professor. Com o passar do tempo, e após os relatos dos alunos de que não estavam conseguindo o auxílio dos demais professores do semestre, foi necessário que eu assumisse também a condução do processo de elaboração dos objetivos específicos. Assim, após a elaboração do objetivo geral de cada grupo, procedi a discussões com os alunos sobre quais aspectos ou temas poderiam ser contemplados em cada uma das disciplinas do semestre, no contexto de cada projeto particular. O Quadro 3 apresenta os tópicos que definimos coletivamente.

**Quadro 3** – Aspectos a serem abordados no trabalho final, conforme ementário do 1º semestre do curso de Letras

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Temas</b>
Significação e Contexto	Estuda os processos semânticos e analisa a relação do significado com o contexto, considerando as abordagens da semântica, da pragmática e da lexicologia.	Sentido e significação lexical; denotação e conotação; significação, sentido e contextualização. <span style="float: right;">(continua)</span>
Prática Pedagógica I	Discute e analisa o conceito de educação, as políticas públicas em educação e a influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras nas práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa e de literatura, com o objetivo de estabelecer a efetiva relação entre a teoria, a prática e a pesquisa, confrontando os diversos períodos e as mudanças que tenham se efetivado nas escolas, principalmente no que se refere à ministração dos conteúdos de língua e literatura.	Papéis socioculturais e políticos da escola; políticas educacionais, currículo e representações em perspectiva histórica.

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Temas</b>
Estudos Teóricos do Texto Literário	Estudo dos elementos constitutivos do texto literário, sua linguagem, sua forma, sua classificação, sua distribuição em gêneros, bem como seu transbordamento e rasuras.	As especificidades do texto literário; a linguagem literária e sua forma; gêneros literários e estética da recepção (a relação autor-texto-leitor).
Estabelecimento dos Estudos Linguísticos	Estuda a Linguística no seu percurso histórico – dos gregos à contemporaneidade. Analisa as contribuições das diversas teorias linguísticas para a investigação dos usos da língua.	Impactos do corte saussuriano na forma de abordar questões relativas ao signo, valor social da língua, sentidos e significações.
Leitura e Produção de Texto	Ocupa-se das estratégias de leitura e produção de textos orais e escritos, considerando os aspectos formal e estilístico e sua relação contextual e situacional.	Leitura e produção dos sentidos; produção textual e construção de sentidos; texto e contexto; estilo e significação.

Fonte: Adaptado do Projeto do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, *Campus II*, UNEB, 2002.

Antes da realização das oficinas para a elaboração dos objetivos específicos, percebi que a abordagem teórica do tema do semestre, Linguagem e significação, estava seguindo a lógica fragmentária das disciplinas. Como cada uma tratava da significação sob uma ótica particular, achei necessário apresentar aos estudantes uma perspectiva

teórica geral, que pudesse servir de elemento articulador entre as disciplinas e a situação-problema. Optei, então, por trabalhar com dois textos que tratam da relação entre significação-sociedade-subjetividade. O primeiro deles foi o capítulo 1 do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin (2004), que aborda o signo e seu papel na formação da consciência subjetiva, sob uma perspectiva socioideológica. O segundo foi o opúsculo *A ordem do discurso*, de Foucault (2004), que trata da significação sob uma perspectiva discursiva, destacando os mecanismos de poder que afetam a produção e a circulação dos discursos, portanto, dos sentidos e da significação. Tais leituras permitiram reflexões sobre as trajetórias de vida dos alunos na escola básica, sobre a escola que queremos e sobre a identidade docente. Esse procedimento demandou o desenvolvimento de atividades de formação do leitor e gerou, inclusive, algumas críticas de colegas que consideraram a leitura dos autores citados muito avançada para alunos do primeiro semestre. Esse foi um momento de tensão que exigiu muito cuidado, uma vez que alguns estudantes se apoiaram nessas críticas para questionar a pertinência das leituras solicitadas. O problema foi resolvido quando expliquei aos colegas e aos discentes a importância dos textos citados para a realização das pesquisas interdisciplinares, convencendo-os de que a leitura realizada em sala, com o acompanhamento do professor, poderia facilitar a compreensão dos textos. Esse fato chamou a atenção para um problema muito comum nos cursos superiores: normalmente, os alunos são submetidos a textos sobre os quais não têm conhecimentos prévios, sem qualquer acompanhamento do professor, que se limita a exigir-lhes a compreensão ou a transmitir sua interpretação de leitor proficiente, sem se preocupar com a formação do leitor acadêmico iniciante.

A formulação dos objetivos específicos revelou-se muito complexa para os estudantes, que, talvez por serem iniciantes em pesquisa acadêmica, não estavam conseguindo formulá-los de maneira adequada. Diante disso, propus que os objetivos específicos fossem substituídos por perguntas de pesquisa. De fato, a nova proposta, embora ainda de difícil execução, nos permitiu lograr resultados satisfatórios, sobretudo porque mantivemos o princípio de elaborar uma pergunta, no mínimo, para cada disciplina, garantindo, assim, o enfoque interdisciplinar. Ficou bastante evidente para os alunos que a síntese final deveria apresentar respostas para cada uma das questões formuladas, e que elas deveriam estar relacionadas com a problemática geral.

As oficinas de metodologia seguiram os seguintes procedimentos: leitura e discussão de textos teóricos sobre os métodos de coleta de dados que seriam utilizados pelos grupos, análise de artigos acadêmicos em que os métodos foram utilizados, definição dos critérios de análise com base nas perguntas de pesquisa e descrição da metodologia, incluindo a elaboração dos cronogramas de execução das pesquisas. Por se tratar das primeiras experiências dos estudantes com a leitura e a produção de textos acadêmicos, a mediação do professor durante a realização dessas atividades foi fator primordial para a manutenção da motivação e do envolvimento dos discentes, que alegavam, sempre, muitas dificuldades para compreender os textos e identificar neles os elementos estruturais da pesquisa acadêmica.

Após esse trabalho, teve início a fase de elaboração dos instrumentos de coleta de dados. É importante ressaltar que boa parte da elaboração dos questionários utilizados nas pesquisas de levantamento, das questões das entrevistas semiestruturadas e do roteiro das narrativas autobiográficas, foi feita fora da sala de aula, através de comunicação por e-mail entre professor e alunos. Cumpridas essas

etapas, já tínhamos os elementos necessários para a elaboração do projeto, ou melhor, do esboço com o plano de ação dos grupos, uma vez que não tínhamos a pretensão, nesse momento, de trabalhar a construção do projeto de pesquisa em todos os seus pormenores – conteúdo que só seria objeto de estudo sistemático dos alunos na disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa V, oferecida no quinto semestre do curso.

Na etapa de **Realização da pesquisa**, desenvolveram-se atividades de orientação aos grupos. Tais atividades consistiram em avaliação dos instrumentos de coleta de dados, para verificar se estavam satisfatórios; tratamento dos dados coletados através da aplicação dos instrumentos definidos, em que avaliamos a qualidade dos dados em função dos objetivos do trabalho; análise dos resultados, em que buscamos responder às questões de pesquisa, tendo em vista a problemática geral.

Como os encontros presenciais eram semanais, e dada a novidade da proposta, os alunos se mostraram muito ansiosos e inseguros para dar prosseguimento a qualquer procedimento sem o aval do professor. Por essa razão, nessa etapa, mais uma vez, grande parte das orientações se deu via comunicação por e-mail. Os instrumentos eram elaborados pelos estudantes e enviados a mim para apreciação. Com base nos comentários e observações, eram refeitos até apresentarem as condições necessárias para aplicação. Nos encontros presenciais, os grupos apresentavam relatos da fase de coleta de dados e os problemas encontrados. Diante disso, discutíamos soluções apropriadas para cada situação. Nessa fase, os alunos se deram conta da necessidade de rigor metodológico como requisito essencial de uma boa pesquisa. A análise de dados foi feita com vistas a responder às questões de pesquisa. Assim, sempre que os grupos apresentavam seus achados, tinham de relacioná-los com essas questões e com o

objetivo geral. As análises escritas eram enviadas a mim por e-mail e eu as devolvia com observações e recomendações de alterações. Ao final do processo, os alunos já se sentiam mais confiantes e demonstravam, finalmente, uma compreensão do processo interdisciplinar de investigação.

A etapa de **Apresentação da síntese final** dividiu-se em três momentos: a) preparação dos estudantes para a construção do produto final, ou seja, dos gêneros textuais acadêmicos através dos quais o trabalho final seria apresentado; b) exposição oral dos resultados em seminário específico para esse fim; c) avaliação pedagógica do processo.

Na primeira etapa, já havia a decisão de que o produto final escrito seria um resumo expandido. Dessa forma, foram realizadas oficinas de análise e produção do gênero determinado. Cumpre ressaltar que as atividades de escrita e reescrita do texto foram também realizadas através de comunicação por e-mail entre professor e estudantes. Após isso, houve também exercícios com apresentações orais para que os alunos aprendessem a produzir o gênero oral comunicação. Durante os exercícios foi possível trabalhar aspectos cruciais da comunicação: organização (a apresentação deveria conter os elementos estruturais do trabalho realizado em uma sequência que evidenciasse os procedimentos da pesquisa acadêmica), objetividade e clareza. Alguns alunos mostraram mais desenvoltura que outros na exposição oral, o que é bastante compreensível diante da novidade da proposta para todos; e do fato de que os saberes processuais não se constroem de imediato, mas precisam ser planejados numa perspectiva longitudinal. (ZABALA; ARNAU, 2010; PERRENOUD, 2013). Ainda durante os exercícios de exposição oral, os alunos puderam perceber como a mesma situação-problema investigada por métodos diferentes levou a resultados diferentes de pesquisa.

Com isso, demonstraram os primeiros sinais de que estavam realizando a reflexividade epistemológica, ou seja, a compreensão de que a metodologia científica não nos fornece verdades absolutas.

A exposição dos resultados se deu num seminário aberto ao público, realizado ao final do semestre, em que os grupos apresentaram suas pesquisas à comunidade acadêmica. A avaliação geral do trabalho foi feita através de uma ficha elaborada, com os critérios apresentados no Quadro 3, por uma comissão composta de três professores do curso. No Quadro 4 encontra-se a relação dos trabalhos finais apresentados pelos discentes. A previsão inicial era de dez grupos com três membros, contudo, devido à evasão de alguns alunos, chegamos ao final com oito.

**Quadro 4** – Temas dos trabalhos finais apresentados pelos alunos

<b>GT</b>	<b>Título do trabalho</b>
01	Escola e sentido: a construção dos sentidos na língua e na literatura
02	A importância que a língua e a literatura desempenham na construção de sentidos no processo de formação docente
03	A construção do sentido dentro do espaço universitário
04	A construção do sentido dentro do espaço escolar sob a visão do professor do Fundamental II
05	Considerações sobre como se dá a construção dos sentidos na língua e na literatura, no âmbito escolar
06	Construção de sentidos e significados: abordagens sobre língua e literatura na visão dos discentes
07	O desafio de construir sentidos através do livro didático
08	Construção dos sentidos: análise do livro didático no Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Todos os grupos conseguiram produzir resumos de acordo com as normas do estilo acadêmico e fizeram comunicações orais que refletiram de modo satisfatório, para uma turma de primeiro semestre, o processo de desenvolvimento dos trabalhos, considerando os critérios de avaliação previamente definidos. É importante ressaltar que, como a oferta do SIP está prevista no curso de Letras até o sétimo semestre, a avaliação levou em conta que um semestre não seria suficiente para que todas as competências e habilidades ligadas à pesquisa e a reflexões sobre a prática profissional fossem desenvolvidas. Por se tratar de uma proposta que, de fato, promoveu a interação entre todos os componentes do semestre, o compartilhamento das notas atribuídas pela comissão avaliadora entre todos os professores do semestre mostrou-se coerente com uma prática avaliativa interdisciplinar.

### **Considerações finais**

Os resultados apresentados ao final do processo revelaram muitos avanços em relação ao modelo supostamente interdisciplinar que se praticava no curso de Letras. A institucionalização da interdisciplinaridade na matriz curricular do projeto de curso, por meio de um componente criado especificamente para servir de ponto de articulação da integração entre as disciplinas (SIP), não foi seguida de uma compreensão adequada dos problemas da fragmentação do saber na formação de professores e deu origem a práticas pseudointerdisciplinares, que, na verdade, nada mais eram que uma multidisciplinaridade delimitada por semestre letivo. A realização dos seminários ao final dos semestres e o compartilhamento de notas entre todas as disciplinas, procedimentos coletivos de fato, ajudaram a reforçar o

equivoco de que estávamos diante de práticas sistêmicas. A prática que relatei, aqui, buscou recuperar o sentido da interdisciplinaridade presente no projeto de curso, valorizando-a como um caminho necessário para formação de professores de língua portuguesa.

Por se tratar de uma concepção nova no curso, a proposta apresentada foi bastante desafiadora, sobretudo por conta das dificuldades com relação ao envolvimento do corpo docente. Se na fase inicial, quando decidimos a situação-problema, ainda foi possível contar com a participação de um número significativo de professores, nas demais etapas, o trabalho contou quase que exclusivamente com a colaboração dos professores do SIP, cada um em sua respectiva turma. O desenvolvimento das etapas da interdisciplinaridade pedagógica prevê um trabalho colaborativo entre docentes e discentes envolvidos num mesmo semestre, em todas as suas fases de execução. Quando isso não acontece, como foi o caso aqui descrito, as possibilidades de fracasso só podem ser minimizadas se o professor do SIP assumir a maior parte da responsabilidade pela condução do trabalho. Tal condição, ao mesmo tempo em que isola esse profissional, exige que ele disponha, além dos conhecimentos das disciplinas específicas, de competências e habilidades para elaborar e orientar projetos interdisciplinares de formação de professores. Não se pode pressupor que todos os professores do referido componente curricular atendam a esses requisitos. Dessa forma, a implementação de um currículo interdisciplinar estará sempre em risco de não passar de um idealismo estéril.

Apesar dos problemas com a falta de articulação entre os docentes, os alunos tiveram uma primeira aproximação com a prática de pesquisa e ensino interdisciplinares. Perceberam que a problemática proposta não poderia ser satisfatoriamente abordada de maneira

disciplinar, uma vez que cada disciplina curricular apresentava apenas respostas parciais para a situação-problema. Foram desafiados a vivenciar, inclusive, os limites da própria interdisciplinaridade em dois momentos principais: quando precisamos de uma perspectiva teórica mais ampla para mediar a aproximação entre o problema e as disciplinas específicas e, sobretudo, quando tiveram de lidar com a complexidade de questões ligadas à construção do sentido na escola, especialmente no que tange aos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, considerando seu caráter institucional, suas práticas, seus atores e seus dispositivos discursivos. Foi possível, ainda, problematizar com os alunos a relatividade das respostas obtidas através dos métodos científicos, uma vez que o mesmo problema, investigado por diferentes métodos, nos conduziu a resultados diferentes entre si.

É fato que a reflexão sobre a prática profissional promovida pela proposta pedagógica interdisciplinar descrita restringiu-se à dimensão da prática como atividade compreensiva, e não poderia ser diferente numa turma de primeiro semestre. Contudo, a continuidade da metodologia nos semestres seguintes, como prevê o projeto de curso, pode contribuir com a ampliação da capacidade dos futuros profissionais para refletir, de maneira cada vez mais profunda, sobre o contexto profissional em toda a sua complexidade.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Tradução de Michel Lahud e Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. Tradução de Maria Marly de Oliveira. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MAINGAIN, Alain; DUFOUR, Barbara. **Abordagens didáticas da interdisciplinaridade**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida**. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Projeto do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas**. Alagoinhas, 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# ENSINO COM PESQUISA: contribuição para o desenvolvimento de competências de licenciandos de Educação Física

Ilma Maria Fernandes Soares

Michael Daian Pacheco Ramos

A universidade vem sendo foco de debates e estudos, especialmente em decorrência do processo de democratização do ensino superior através das políticas de acesso e permanência, instituídas pelo governo brasileiro, que promoveram a ampliação do ingresso de jovens e adultos com trajetórias de escolarização precárias, em consequência, demonstrando déficit intelectual e de competências cognitivas, o que requer dos professores universitários, para garantir a permanência e sucesso desses jovens, mudanças no processo de ensino aprendizagem.

Esse cenário também é característico da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), enquanto instituição pública *multicampi*, presente em vinte e quatro municípios e nos vinte e sete Territórios de Identidade da Bahia. No Departamento de Ciências Humanas (DCH-*Campus* IV – Jacobina-BA) são recorrentes as queixas sobre a dificuldade dos estudantes quanto a comparar e relacionar informações, ler e interpretar textos, abstrair elementos da mensagem, produzir escrita acadêmica, dentre outras. Mobilizados por essa realidade e visando sair do lugar da queixa, buscamos empreender uma prática pedagógica que possibilitasse o desenvolvimento de

competências cognitivas, em especial, as comunicativas, pela via do ensino com pesquisa.

Tal escolha justifica-se por compreendermos que o ensino com pesquisa, em particular no contexto de formação profissional, promove desafios que mobilizam o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de posturas investigativas, críticas e reflexivas, possibilita o protagonismo deles, no sentido de tomada de decisão; a busca, seleção e análise de informações e procedimentos metodológicos; o posicionamento crítico e criativo, inerente ao processo de investigação e construção de conhecimento. Essa perspectiva de ensino se coaduna com o que Anastasiou e Alves (2004, p. 20) denominam processo de “ensinagem”; tal termo indica

[...] uma prática social complexa, efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento [...].

Entendemos que um ensino efetivo precisa pautar-se na construção do conhecimento por parte de professores e estudantes, decorrente do comprometimento e envolvimento desses com o processo de aprender. Para que isso ocorra é necessário que o ensino possibilite desafios, tais como novas elaborações a partir do olhar aguçado ao questionamento, à investigação, à curiosidade e à criatividade, tanto do estudante quanto do formador, pois, é relevante que ambos se percebam como “[...] participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer” (CASTANHO, 2000, p. 87).

Partindo dos pressupostos acima, este artigo tem como objetivo relatar a referida experiência pedagógica realizada no curso de

Licenciatura em Educação Física, desenvolvida no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV (PPP4), com carga horária de quarenta e cinco horas (45 h), com a intenção de oferecer condições para superação das dificuldades de elaboração autoral de textos acadêmicos dos graduandos, uma vez que a competência comunicativa da escrita é fundamental na formação do educador-pesquisador.

Oferecer condições essenciais que permitam ao estudante aprender de forma significativa e profunda deveria ser preocupação do coletivo de professores, pois, a docência, como afirma Zabalza (2003, p. 123), significa

[...] administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.

Antes de adentrarmos ao relato da experiência, faz-se necessário situar os pressupostos teóricos que a nortearam.

## **A fundamentação teórica da experiência de ensino com pesquisa**

Uma das grandes questões que vem sendo discutida na atualidade sobre a formação de professores nas universidades é o potencial formativo do ensino com pesquisa, o qual conforme Libâneo (2008, p. 75-76)

[...] é aquele que promove o desenvolvimento mental, por meio dos conteúdos e do desenvolvimento das capacidades e habilidades do pensar com autonomia; é aquele que ajuda o aluno a desenvolver suas capacidades próprias de raciocínio. A escola está comprometida com o conhecimento teórico ou científico.

A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é a que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada.

A realização do ensino com pesquisa, nas licenciaturas, necessita que os docentes estejam atentos à singularidade da pesquisa como princípio formativo, reconhecendo as especificidades didáticas desta metodologia na proposta de desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos futuros professores. A aprendizagem baseada no desenvolvimento de pesquisa tem como foco desenvolver e estimular a capacidade de problematizar e questionar, gerando maior engajamento dos estudantes no seu processo de formação e aprendizagem.

Como afirmam Vidal, Behrens e Miranda (2003, p. 38): “O ensino com pesquisa apresenta como princípio educativo (Demo, 1994) a investigação e como pressuposto fundamental a produção do conhecimento”. É nesse sentido que valoriza o ensino, enquanto possibilidade de construção de conhecimento significativo para estudantes e formadores, e torna a pesquisa acessível a todos os sujeitos e não a uma classe seleta de intelectuais. Além dessas questões, a presença dessa estratégia contribui para formar professores com autonomia intelectual, uma exigência da “sociedade do conhecimento”. Coadunando com essa concepção, Cunha (1997, p. 84) nos adverte que:

Se desejamos um ensino com pesquisa, temos de considerar o aluno capaz de produzir sua própria experiência de aprendizagem e, ao mesmo tempo, contar com um professor que saiba trabalhar com a dúvida, com o novo, substituindo a resposta pronta às questões dos alunos, pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento.

Esse aspecto pontuado pela autora requer uma nova concepção pedagógica, mais condizente com a realidade atual, de incerteza e complexidade, pois o ensino desvencilha-se da ideia de transmissão de conhecimentos dogmatizados, de verdades inquestionáveis, abrindo espaço para a produção de novos conhecimentos, mais contextualizados e abertos à dúvida e problematização. Tais argumentos estão em sintonia com as características do ensino com pesquisa, destacadas por Cunha (1996, p. 32):

- 1) Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
- 2) Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
- 3) Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
- 4) Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos.

Daí se pode inferir que o ensino com pesquisa, enquanto metodologia de ensino, tem como força principal de sua operacionalização os estudantes. A ação pedagógica de pesquisar, como um fluxo complexo, conforme citado anteriormente nas quatro características, é um desafio cotidiano ao docente. Essa metodologia, na formação de professores, dentre outros aspectos, tem uma natureza epistemológico-científica, pois, conforme Soares e colaboradores (2013, p. 229),

[...] se insurge contra a visão de conhecimento como produto pronto e acabado, dogmatizado, descontextualizado e sem história, resultante de pesquisas produzidas por especialistas-cientistas. Visão que desafia

uma mediação docente que privilegie o questionamento, a crítica e a possibilidade de ressignificação da teoria pelos estudantes, que os estimule, na prática, a se constituírem sujeitos cognoscentes, problematizadores, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade externa e a si próprios, em um movimento dialógico em interação com o contexto e com seus pares.

No contexto da graduação, o ensino com pesquisa exige a incorporação de novos paradigmas sobre o que é ensinar e aprender; sobre a relação teoria e prática; sobre o conhecimento, até então visto como produto; sobre o papel do professor, ressignificando a visão de que este é portador do saber, devendo, assim, ter todas as respostas prontas (CUNHA, 1997).

Paoli (1988, p. 39) defende que o ensino com pesquisa é responsável por tratar de “[...] habilidades intelectuais básicas para ocorrer à reflexão”, com isso o autor considera que essa concepção visa à incorporação de atitudes científicas, na qual a investigação do conhecimento seja uma ação pedagógica cotidiana, pois, dessa forma, o estudante terá a oportunidade de lidar com a dúvida, com a inventividade, com o discernimento e com a produção do conhecimento.

No que tange à compreensão do que seja ensino com pesquisa, é importante enfatizar que essa metodologia não parte da ideia de construção de conhecimentos novos e de ponta, como salientam Demo (1999) e Cunha (1997), mas contribui para construir um ambiente de aprendizagem crítico e questionador. Dessa forma, o aluno de graduação necessita “[...] viver a investigação como processo de aprendizagem para que possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional.” (DEMO, 1999, p. 78)

Vivenciar um processo autêntico de investigação, envolvendo os estudantes em todas as etapas concorre para o desenvolvimento de competências cognitivas. Conforme Sanz de Acedo Lizarraga (2012, p. 12-13), o termo *competência* faz referência

[...] a una capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias) para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido, [...].

A palavra competência deriva, segundo Pinhel e Kurcgant (2007, p. 712), do latim

[...] *competentia*, possuindo etimologicamente vários significados, entre os quais, qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade e aptidão.

A polissemia do conceito de competência é sinalizada por autores como Perrenoud (2013), Zabala e Arnau (2010) e Rodriguez, (2011). Zabala e Arnau (2010) destacam que, a depender da abordagem, este termo pode expressar ideias altamente contraditórias no que se refere, por exemplo, às ideologias e interesses políticos, econômicos e sociais subjacentes, visto embasarem-se em matrizes epistemológicas diversas.

Diante dessa polissemia, embasamo-nos em autores como Deluiz (2001, p. 9), que alinhados ao pensamento crítico-dialético, buscam ressignificar o caráter funcionalista da noção de competência de modo que não se torne uma arma contra os interesses dos trabalhadores, mas um modo de

[...] apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do

currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada.

Dessa maneira, Deluiz (2001) considera competência numa perspectiva multidimensional, a qual engloba aspectos individuais e socioculturais; situacional (contextual-organizacional) e elementos processuais. Diante dessa amplitude, não se confunde com o mero desempenho.

Deste modo, Sanz de Acedo Lizarraga (2012), Perrenoud (1999, 2013), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Zabala e Arnau (2010) sinalizam a característica contextual das competências, visto que essas são demonstradas em situações concretas, em um contexto definido. É neste sentido que a competência é também definida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 70):

[...] como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada.

Outra característica é que ela é sempre suscetível de transformação e desenvolvimento. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 78) afirmam que “[...] jamais uma pessoa deterá de forma definitiva e total a competência que deseja desenvolver [...]”, mas que essa se tornará cada vez mais complexa, pois será, constantemente, atualizada. Deste modo, uma competência se desenvolve de modo a alcançar diferentes níveis de complexidade, mas nunca é um produto final, acabado.

No que se refere às competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos graduandos no processo formativo no ensino superior,

Sanz de Acedo Lizarraga (2012) apresenta cinco competências relevantes: 1) compreender a informação; 2) avaliar a informação; 3) gerar informações; 4) tomar decisões; e 5) solucionar problemas.

As competências para interpretar a informação, denominada de pensamento compreensivo, conforme Sanz de Acedo Lizarraga (2012, p. 25) abrangem as seguintes habilidades: “[...] *comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar y averiguar razones y extraer conclusiones*”. No nosso entendimento, é um primeiro e relevante nível de aprendizagem para os estudantes saberem como lidar com a informação e construir conhecimento.

A segunda competência, de caráter mais interpretativo, refere-se ao pensamento crítico, responsável por avaliar a informação. As habilidades trabalhadas nesse processo são: “[...] *investigar fuentes, interpretar causas, predecir efectos y razones analógicas y deductivamente*” (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2012, p. 26). Requerendo do estudante um pensamento mais interpretativo, um olhar mais analítico, relacionando aspectos sobre o objeto estudado.

A terceira competência, referente ao pensamento criativo, diz respeito à capacidade de gerar novas ideias. As habilidades envolvidas são: “[...] *elaborar ideas, establecer relaciones, producir imágenes, crear metáforas y emprender metas*” (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2012, p. 26). Tal competência, bastante valorizada atualmente no mundo do trabalho e na sociedade em geral, precisa ser desenvolvida na formação inicial, oportunizando tempo e espaço para os estudantes se aventurarem na sua direção.

A quarta competência consiste em tomar decisões relevantes, que envolvem habilidades, conforme Sanz de Acedo Lizarraga (2012), como: considerar várias opções, prever suas consequências e eleger a melhor.

A última competência refere-se a solucionar problemas abertos e implica habilidades de: “[...] *considerar várias soluciones, predecir sus efectos, elegir la mejor, verificarla y evaluarla*” (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2012, p. 27).

Para além dessas cinco competências, a supracitada autora elabora outro grupo denominado “recursos cognitivos”, considerados como indispensáveis para praticar, satisfatoriamente, as demais, que se desdobram, conforme Sanz de Acedo Lizarraga (2012, p. 26), em:

*[...] la metacognición o el conocimiento del próprio pensamiento, la regulación de la conducta y del aprendizaje y la transferencia de los logros adquiridos a distintos entornos académicos, sociales y profesionales.*

Com o trabalho que ora relatamos, buscamos romper com a prática que submete os estudantes a processos de ensino em que o conhecimento é concebido como pronto e acabado, à espera de sua aplicação, pois entendemos que o apego à certeza, à linearidade e à segurança, eliminando a criatividade, a criticidade e o questionamento, imprescindíveis na efetivação do ensino, também é bastante perigoso, pois conduz facilmente ao dogma (JAPIASSU, 1983). Dessa forma, conforme critica Buarque (1994, p. 35):

[...] em vez de assumir o rico papel epistemológico que há na contestação através da dúvida, continua prisioneira da crença na certeza. As aulas tentam transmitir o conhecimento consolidado dos professores aos alunos; as provas na graduação e as teses na pós-graduação visam a mostrar as certezas dos alunos para os professores.

Desenvolver estratégias de ensino em que os estudantes assumam um papel mais ativo, com o intuito de contribuir para a

aprendizagem autônoma, tem constituído um desafio para alguns docentes. Desafios que requerem enveredar em propostas novas, as quais geram insegurança. Trabalhar com a incerteza, ao realizar uma prática como a que ora relatamos, a qual não sabíamos de antemão como ocorreria, é algo enriquecedor, pois, como defende Buarque (1994, p. 76), “[...] nada pode fazer o aluno crescer mais do que o professor que ensina a fazer perguntas, orienta-o na descoberta”. Sobre esse aspecto, Castanho (1996, p. 62) defende que

Dessa maneira, o professor vai trabalhando com as contradições da realidade e corrigindo as rotas precárias definidas aprioristicamente. Precárias porque como o caminho vai se fazendo ao andar, será a cada passo que se enxergará um pouco além e se criarão soluções para as questões imprevisíveis que se colocam. É a dialética do real.

É nesse sentido que o ensino com pesquisa e o investimento no desenvolvimento de competências cognitivas se complementam e contribuem de modo bastante pertinente para a formação de profissionais da educação e, em particular, em nosso relato, de professores de Educação Física.

## **Os encaminhamentos da experiência**

Neste tópico iremos descrever como se desenrolou a experiência pedagógica com os estudantes do curso de Educação Física, no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV (PPP4), cuja ementa aponta o desenvolvimento de

[...] oficinas pedagógicas e outras atividades e conteúdos que venham potencializar a articulação entre as disciplinas do semestre: as produções intelectuais,

acadêmicas e/ou de exploração de campo de pesquisa relacionadas à docência; ferramentas metodológicas.<sup>1</sup>

Percebemos que a ementa norteia o processo de ensino e aprendizagem no sentido de desenvolver competências e habilidades referentes à melhoria da escrita acadêmica dos estudantes, e de contribuir para o processo formativo dos estudantes nesse campo das competências cognitivas, provocando a superação do silenciamento e imobilismo de muitos docentes, no que tange a posições mais efetivas para amenizar ou transformar as dificuldades dos aprendizes enquanto autores.

De modo geral, nos diferentes cursos, o papel do formador na correção dos trabalhos escritos dos estudantes, resume-se a ler, algumas vezes fazer alguns comentários pontuais e aplicar uma nota a partir da qualidade autoral do graduando. Entretanto, o papel do formador precisa indicar as potencialidades e as dificuldades dos estudantes, oferecendo ajuda adequada para sua superação em prol de uma aprendizagem significativa. Portanto, a partir das indicações da ementa e das observações sobre as dificuldades de escrita dos estudantes, optamos pela utilização do ensino com pesquisa sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), monografias e artigos, do Colegiado de Educação Física, culminando com a elaboração de um artigo adotado como instrumento de avaliação da aprendizagem no componente PPP4.

A experiência pedagógica teve início com as discussões sobre questões teóricas e práticas necessárias ao encaminhamento do trabalho. Primeiramente, foi proposta a análise em grupo de diversos artigos de revistas, que abordavam temáticas referentes à área de

---

<sup>1</sup> Projeto de Implantação do Curso de Educação Física, Sagres/UNEB.

Educação Física. Nessa atividade, os estudantes expressavam seus juízos de valor quanto ao texto, no que tange a diferentes estilos de escrita; coesão; coerência; linguagem; clareza de elementos como introdução, objetivo e metodologia, desenvolvimento, conclusão, presença de tabelas e gráficos, citação, análise das citações, divisões do texto; dentre outros.

Tal atividade possibilitou aos estudantes avaliarem textos de pesquisadores da área, portanto, relacionados à sua futura atuação profissional, e uma melhor compreensão do processo de escrita, análise e discussão dos resultados, contribuindo, assim, para a realização das etapas seguintes mais relacionadas com a pesquisa. Este momento de contato com os periódicos foi importante, pois muitos alunos não possuíam o hábito de consultá-los, o que possibilitou não só ampliar as suas referências sobre a produção científica específica da área, como também, foi fundamental para perceberem a Educação Física como um campo de investigação e ampliarem a compreensão sobre o que são conceitos, como se estruturam, como se estabelecem campos de disputa epistemológicos e políticos para a formação de conhecimentos que conseguem hegemonia em determinados períodos históricos.

Após a apresentação, pelos estudantes, das análises realizadas dos textos, sistematizamos os elementos apontados, relacionando-os com a literatura que discute a escrita de artigos científicos. Importante destacar a percepção que os estudantes tiveram de que a escrita autoral é expressão dos sentidos próprios, elaborados a partir das experiências vividas, e não apenas expressão da utilização correta das normas técnicas e gramaticais. Dessa forma, emoção, sentimento e valores se configuram como fundamentais na tessitura de um texto que pretende expressar uma determinada maneira de ver o mundo.

Larrosa (2005, p. 18-19) baseado em Nietzsche, nos ajuda a compreender que:

É a vida em sua totalidade, e não só a inteligência, a que interpreta, a que lê. Mais ainda, viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido. Por isso a incapacidade para ler um livro não implica tanto a falta de 'preparação' do leitor como a falta de uma comunidade de experiências com o livro que, em última instância, remete a uma diferença vital e tipológica. Ser 'surdo' a uma obra, mesmo que a tendo 'compreendido', supõe ter vivido outras experiências e, sobretudo, ter outra disposição diferente daquela que a obra expressa.

Na mesma linha de pensamento da citação acima, cremos que a capacidade de escrever de forma autêntica e autoral parte de uma precondição de implicação, de conexão com as coisas. Não há como escrever desta forma sobre algo em que não pensamos, interrogamos, procuramos os diferentes sentidos.

A partir de uma aula expositiva dialogada, discutimos sobre artigo acadêmico, os elementos essenciais que devem compor, erros frequentes, estrutura básica, dentre outros. A primeira questão, que parecia óbvia, lançada como provocação inicial ao diálogo foi: - *Afinal, para que mesmo se escreve artigos acadêmicos?* Uma das manifestações dos estudantes foi reveladora da percepção de que há uma série de fatores que determinam a produção acadêmica na contemporaneidade, nem todas conectadas e implicadas com a produção do conhecimento por seu próprio valor: - *Se escreve artigos acadêmicos para ser valorizado pelos pares e para ser bem pontuado no currículo lattes.*

Este momento foi importante e fomentou grande participação no debate, pois os estudantes puderam, em sala de aula, apontar suas

principais dificuldades no processo de escrita científica, percebendo a grande complexidade de uma escrita autoral. Destacamos como positiva a percepção de que a potência da escrita está relacionada com a capacidade de interagir como interlocutores com os demais textos, e não como repetidores. Podemos estar nos formando como ventríloquos, seduzidos pelo uso de conceitos e categorias que não compreendemos e para os quais não produzimos sentidos próprios.

Com o objetivo de enriquecer o trabalho, e entendendo que existem diferentes formas de aprender e de que as tecnologias de informação e comunicação, tão acessadas pelos estudantes, podem contribuir para enriquecer e aprofundar conhecimentos trabalhados em sala de aula, foi sugerido aos estudantes que consultassem o curso gratuito de extensão *online*, disponibilizado no *site* da Universidade de São Paulo (USP), o qual orienta como fazer um artigo científico. Alguns estudantes participaram do curso e perceberam contribuições para a escrita de artigos acadêmicos, contudo, mais relacionadas à área de saúde e à pesquisa quantitativa.

Conforme apontado na ementa do componente PPP4, já apresentada anteriormente, procuramos estabelecer uma relação com outros componentes curriculares. Sendo assim, optamos por convidar um docente do curso para dialogar com os graduandos sobre a produção do conhecimento em Educação Física. O professor/palestrante solicitou uma leitura prévia acerca da temática a ser apresentada.

A palestra do Professor Michael Ramos, sobre as principais metodologias de pesquisa utilizadas no campo da Educação Física, mobilizou nos estudantes, a expectativa de uma autoavaliação sobre se estariam ou não preparados para entenderem uma comunicação acadêmica que possui a especificidade conceitual e epistêmica.

Baseado na pesquisa realizada por Gamboa, Chaves e Taffarel (2003), que faz um balanço da produção científica no campo da Educação Física, de modo a demonstrar as abordagens metodológicas e eixos temáticos mais pesquisados por mestres e doutores, no período de 1982 a 2004, em alguns estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), o palestrante fez uma fala instigante e motivadora na perspectiva da formação do graduando de Educação Física como pesquisador.

Foi nesse momento, a partir de alguns aspectos abordados pela supracitada pesquisa, que surgiu o interesse dos docentes e discentes de realizar a pesquisa documental com os TCC (monografias e artigos) elaborados no curso de Educação Física do DCH-IV, de modo a gerar artigos de autoria dos estudantes.

O interesse dos graduandos por algumas vertentes da área de Educação Física e a possibilidade de aprofundar as leituras para escrita naquela temática específica foram o primeiro passo para implicar-se na escrita do artigo. Conhecer as temáticas que estão sendo pesquisadas pelos estudantes do DCH-IV, iniciar no campo da investigação e escrever artigos que os possibilitassem a participar de eventos nacionais na área, foram alguns dos motivos que fizeram com que a proposta lançada pelos docentes fosse aceita com entusiasmo pela turma.

A análise dos TCC se deu a partir dos eixos temáticos de estudo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Este Colégio configura-se como importante órgão de discussão e deliberação na área da Educação Física, portanto, aproximar os estudantes da produção do conhecimento feita nessa entidade seria uma oportunidade para se apropriarem de conteúdos que compõem dez eixos elaborados, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE),

a saber: Memória, cultura e corpo; Escola; Formação profissional/campo de trabalho; Políticas públicas; Epistemologia; Atividade física e saúde; Recreação/lazer; Portadores de necessidades especiais; Movimentos sociais; Rendimento de alto nível.

A opção de desenvolver a pesquisa a partir da análise de cada um dos eixos possibilitou o desenvolvimento da competência compreensiva, pois, para classificar as monografias tornou-se necessário relacionar, compreender e interpretar o que está exposto ou subjacente a cada temática pesquisada. Compreender que um campo científico é movente, flexível e histórica e politicamente estruturado foi uma importante aquisição cognitiva.

A partir do momento em que a turma aceitou o desafio de realizar a pesquisa documental, os docentes e discentes, juntos, começaram a organizar como seria o trabalho, considerando suas afinidades.

Tanto a exposição como a análise feita pelos próprios estudantes foram relevantes na elaboração da escrita do texto, posto que precisaram recorrer a essas informações para reverem a forma de redigir. No entanto, durante todo o trabalho foi necessário recorreremos às teorias estudadas nesse período, de forma a embasar as análises e discussões das informações obtidas, não ocorrendo, assim, uma questão linear em que primeiro se ensina a teoria para depois identificá-la na prática.

O momento da catalogação ocorreu a partir da disponibilização das monografias, via CD, pelo Colegiado do Curso e as cópias impressas pela biblioteca. Num total de 104 formandos em Educação Física, no período estudado – 2010 (ano de conclusão da primeira turma) a 2014 –, conseguimos 84 monografias (representando 81% do total dos TCC), número alto de amostragem diante do universo.

A lista com o número de formandos foi adquirida junto à Secretaria Acadêmica do Departamento de Ciências Humanas - *Campus IV*.

No trabalho de investigação das monografias como fontes documentais, foi necessário sinalizar a importância do compromisso ético do pesquisador em não revelar a identidade dos autores, citar e parafrasear corretamente etc., posto que os graduandos copiaram as monografias em seus aparelhos eletrônicos para futuro acesso, caso necessário. Deste modo, enfatizamos que o plágio, além de se constituir uma falta de respeito ao outro e constar no regimento da universidade como plausível de punição, é crime de violação aos direitos autorais, previsto no Código Penal, portanto, não pode ser admitido na formação acadêmica e profissional de um educador. Nesse momento, também foi trabalhada a questão ética da necessidade de compromisso com a atividade de escrita do artigo, no que se refere ao cumprimento dos prazos e implicação com a escrita autoral. Tal trabalho foi realizado em duplas, as quais se agruparam por afinidade pessoal ou pelo eixo a ser trabalhado.

É importante enfatizar que a pesquisa documental assumida por esse estudo não objetivou uma análise epistemológica mais aprofundada dos TCC, mas servir como mote para os estudantes desenvolverem competências cognitivas através da observação da escrita de uma temática específica. O processo de catalogação das monografias foi feito através da análise da capa, do resumo e da introdução e, quando necessário, com a leitura de outros elementos textuais, buscando responder aspectos contidos no formulário. Este foi construído pelos docentes e discentes em sala de aula e buscava o registro de informações como: título, autor, objetivo, ano, resumo, palavras-chave, problema de pesquisa, região onde a pesquisa se desenvolve (caso tenha realizado pesquisa de campo), abordagem

metodológica (qualitativa, quantitativa, quanti-quali), tipo de pesquisa (bibliográfica, estudo de campo, pesquisa documental), abordagem epistemológica (Positivista, Marxista, Fenomenológica, dentre outras) e os eixos temáticos elaborados pelo CBCE. Percebemos que a dificuldade maior da turma foi, sem dúvida, caracterizar a concepção epistemológica adotada pelos autores das monografias quando eles não deixavam claro seus posicionamentos. Houve um movimento dos estudantes, nos subgrupos ou na turma, de tentar desvelar. Porém, caso não fosse possível, deixava-se em branco, visto que se tratando de um TCC de graduandos, essa não é uma exigência tão relevante.

Os estudantes preencheram o formulário a partir da análise das monografias que ficaram sob responsabilidade dos subgrupos. Estas foram divididas a partir do número de duplas e de monografias disponibilizadas. Nesse processo, percebemos o interesse dos estudantes no encaminhamento do trabalho, ao constatarmos que mesmo aqueles que nem possuíam *notebooks* recorriam ao laboratório de informática para cumprirem sua tarefa, bem como, ao assumirem a análise de monografias que ainda não tinham sido avaliadas e o empenho em verificar o cadastro de todos os documentos.

Após o preenchimento dos formulários, o material catalogado foi enviado para o email dos professores e do conjunto dos estudantes. Desse modo, todos poderiam consultar as fichas e, se fosse o caso, retomar as monografias para complementar informações que considerassem ausentes e importantes, por exemplo, acerca da fundamentação teórica e metodológica, dentre outras.

Essa etapa do processo foi a mais complexa, pois as atividades desenvolvidas em sala de aula envolviam a capacidade de todos de cadastrar corretamente e encaminhar sua parte da tarefa no período

correto, pois, para a escolha e discussão da temática, era necessário o cumprimento dos prazos e atenção, o que requereu de todos paciência, capacidade de diálogo, compromisso e respeito ao outro. Destacamos, todavia, que nesses momentos ríamos bastante, posto que os estudantes conseguiam torná-los lúdicos, como por exemplo, ao averiguarmos o cadastramento de todas as monografias, a turma, em uníssono, dizia “bingo”.

Nos momentos de discordância entre os estudantes, estes solicitavam posicionamentos prontos dos docentes, para responder os problemas que se apresentavam, como, por exemplo, em que categoria se enquadravam determinadas monografias. Havíamos esclarecido, desde o início, que nós, formadores, não sabíamos de antemão como seria o processo de organização dos dados e, ainda, que a realização de uma pesquisa colaborativa requer a resolução conjunta dos problemas e a coragem para enveredarmos por caminhos desconhecidos. Desse modo, os estudantes se sentiram estimulados a opinarem, buscando soluções para os problemas que se apresentavam.

Durante todo o tempo sinalizávamos a importância da participação ativa de cada um, para que a pesquisa tivesse um bom encaminhamento, visto que se alguém atrasasse no preenchimento das fichas ou encaminhasse os dados com equívocos influenciaria na análise e discussão dos conteúdos, comprometendo a produção do conhecimento sobre as monografias avaliadas dos demais estudantes.

Autores como D’Ávila (2008), Marcelo García (1999), Nóvoa (2011) e Veiga (2009) acentuam a importância do trabalho em equipe para a formação do professor, no que se refere à reflexão e a implementação de projetos de pesquisa, de gestão e de inovação, dentre outras demandas escolares. Nóvoa (2011), ao elencar as cinco

propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores, destaca duas: a primeira, a valorização do trabalho em equipe; e a segunda, o exercício coletivo da profissão, o que requer das licenciaturas uma preparação que possibilite a convivência e a partilha. Assim, a formação de professores assume importância fundamental, no sentido de iniciar um processo de consolidação de uma cultura baseada nos princípios da coletividade. A experiência desta proposta pedagógica contribuiu para o desenvolvimento das relações interpessoais, a cooperação, o respeito e a comunicação, dentre outros aspectos relevantes para o exercício profissional responsável e adequado ao momento atual.

Findo o processo de catalogação, começamos a categorização, momento em que coube à turma decidir como organizar os dados, posto que se tratava de uma pesquisa de caráter qualitativo. Num primeiro momento foi necessário quantificarmos as monografias a partir dos eixos temáticos.

Esse processo requereu um nível alto de concentração da classe e acompanhamento dos docentes, uma vez que o foco agora estava na capacidade de interpretar o texto acadêmico, o que exigiu habilidades de análise, de identificação e de diferenciação de ideias, argumentos, conceitos, etc. Nesse momento, os próprios estudantes se depararam com questões que geralmente acometem os pesquisadores experientes: a dúvida quanto à melhor categoria para agrupar alguns TCC, posto que uma mesma monografia poderia adequar-se a duas ou mais temáticas, especialmente as que foram desenvolvidas em escola, mas encontravam-se relacionadas, também, a temáticas como: atividade física e saúde, jogos, recreação/lazer, portadores de necessidades especiais. Tal inquietação ficou ainda mais sobressalente na hora da escrita dos artigos, quando os estudantes questionavam

porque alguns eixos possuíam poucas monografias e, ao debruçar-se sobre tal questão, descobriam que o modo escolhido para categorizar explicava essa problemática. Essas questões foram motivos para debates e tomadas de decisões em equipe, retomando as teorias estudadas em outros componentes do processo formativo. Os questionamentos decorrentes desse processo foram relevantes para que os estudantes pudessem analisar, interpretar, tomar decisões e dialogar entre si e com os docentes.

Nessa fase do processo, os estudantes escolheram o eixo temático que gostariam de discutir e o colega com o qual fariam a dupla para a escrita dos artigos. A organização dos estudantes por eixo de estudo ficou assim distribuída: a) Memória, Cultura e Corpo (1); b) Escola (2); c) Formação Profissional/Campo de trabalho (0); d) Políticas Públicas (0); e) Epistemologia (0); f) Atividade Física (3); g) Recreação/lazer (3); h) Portadores de necessidades especiais (3); i) Movimentos sociais (0) e j) Rendimento de alto nível (0).

O eixo escolhido pelos estudantes para escrever o artigo ocorreu pela afinidade em relação aos temas, mas, também, pela quantidade de monografias constantes em cada eixo, visto que alguns conteúdos são mais discutidos nos TCC do que outros; e a escassez de material para análise, que conforme os estudantes, dificultaria a escrita. O processo de escrita contribuiu para a formação do estudante enquanto investigador, ao possibilitá-lo analisar, relacionar com o contexto mais amplo e com os estudos já elaborados sobre a temática, vivenciar as dúvidas e tomadas de decisões.

Desenvolver competências como compreender e resolver problemas; ler e escrever textos acadêmicos; aprender com imagens e informações gráficas; selecionar informações; adquirir uma concepção complexa do conhecimento; desenvolver o pensamento crítico,

compreensivo e criativo foram algumas conquistas, que em algum nível foram obtidas pelos estudantes, fundamentais diante do contexto atual de complexidade e incerteza, o qual requer um modelo educativo, como defendem Pozo e Echeverría (2009, p. 11),

*[...] centrado en la aprendizaje y en definitiva em la actividad cognitiva de los alumnos com el fin de construir el conocimiento em vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado.*

No que se refere às competências de selecionar informações; adquirir uma concepção complexa do conhecimento, desenvolver o pensamento crítico, compreensivo e criativo foram bastante trabalhados nestas duas etapas.

No último passo, referente à construção do artigo, os estudantes relacionaram o eixo escolhido para a escrita do artigo com a fundamentação na área, atribuindo especial atenção à formação do profissional de Educação Física e ao contexto atual e, caso fosse do desejo deles, avaliando o Curso. Os textos escritos não possuíam, em sua maioria, características de um artigo científico de alta análise, fundamentação e extensão, como exigem as grandes revistas acadêmicas. Contudo, a capacidade de questionar, de se aventurar para buscar explicações e fundamentação que justificassem a temática estudada foi bastante desenvolvida, enriquecendo essa etapa da formação. Assim, intencionávamos intervir na formação profissional e acadêmica através da reflexão, da crítica e da pesquisa, aspectos entendidos por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 23) como:

*[...] atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os pro-*

cessos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Entendemos que existem diferentes formas de desenvolver a capacidade reflexiva e que atividades como essa contribuem para que o licenciando assuma posicionamentos críticos e interpretativos no exercício de sua profissão. Assim, concebemos que a graduação, enquanto formação inicial, deve assumir essa responsabilidade, contribuindo para que os futuros professores questionem criticamente as teorias, especialmente as implícitas, que foram construídas no seu processo formativo.

Foi nesse sentido que acompanhamos e orientamos todo o trabalho realizado em sala de aula, envolvendo desde as leituras das produções dos estudantes, a indicação de livros e/ou artigos e os aspectos a serem abordados no texto. Assim, consideramos que além de atitudes como respeito, cooperação, iniciativa, também, foram desenvolvidas competências como: ler e escrever textos acadêmicos; aprender, ler e utilizar adequadamente imagens e informações gráficas; selecionar informações; adquirir uma concepção complexa do conhecimento; desenvolver o pensamento crítico, compreensivo e criativo; analisar e sintetizar informações; resolver problemas; tomar decisões; construir informações derivadas de fontes diversas (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2012). Tais aspectos são relevantes na formação do graduando, pois concorrem para o desenvolvimento da autonomia e do compromisso em relação à sua aprendizagem e, conseqüentemente, em relação à sua futura prática profissional.

Seguros das finalidades do trabalho nos dedicamos a ensiná-los a partir de um enfoque dialógico, de modo a não absorverem orientações dos professores nem as formulações dos autores como

verdades absolutas a serem seguidas inquestionavelmente, mas a buscarem caminhos próprios, alimentando o desejo e a curiosidade de consultar diferentes fontes e saberes.

Nesta via de pensamento, optamos por privilegiar mais o processo de construção do texto, do que o seu resultado final, o texto como produto. O fundamental foi perceber como cada um vivenciou o seu processo, podendo fazer novas conexões, exercitar potencialidades reflexivas, reforçando e valorizando o compromisso com o coletivo, capacidade de resolução de problemas, capacidade de interpretação etc.

Essa atitude assumida pelos docentes foi apresentada com clareza para os estudantes e se constituiu em um grande aprendizado para ambos, diante do costume de trabalharmos com a certeza, com a segurança, pois fez com que alguns estudantes assumissem compromissos e emitissem ideias para ir resolvendo os problemas que surgiam, ao invés de esperarem que os formadores tivessem soluções prontas. Atitudes como dividir com o colega o *notebook* e ir para a sala de informática para catalogar de modo a agilizar o processo; decidir sobre formas de todos terem acesso ao material; ajudar os colegas com mais dificuldades, para que os dados retratassem o que constava nos TCC; terminar sua atribuição e contribuir para resolver os trabalhos que ainda estavam pendentes, foram algumas das soluções adotadas por eles para o encaminhamento satisfatório do trabalho.

Percebemos que alguns estudantes que demonstraram falta de envolvimento no início da prática de investigação, ao final do trabalho já estavam mais participativos e comprometidos. Deste modo, a escolha pela metodologia do ensino com pesquisa contribuiu para desenvolver aprendizagens atitudinais, procedimentais e conceituais

mais amplas, pois a concepção de investigação que norteia essa metodologia não parte da ideia de construção de conhecimentos novos e de ponta, como salientam Demo (1999) e Cunha (1997), mas objetiva construir um ambiente de aprendizagem crítica e questionadora, onde os estudantes geram conhecimento a partir das informações e dados disponíveis. Dessa forma, o estudante de graduação necessita “[...] viver a investigação como processo de aprendizagem para que possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional.” (CUNHA, 1997, p. 84-85)

A análise dos eixos temáticos requereu que os estudantes realizassem uma vasta pesquisa e interpretação, configurando uma estratégia de avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens.

*A avaliação formativa, ou a avaliação para as aprendizagens, está relacionada com uma multiplicidade de atividades complexas, como os processos de comunicação que se estabelecem entre alunos e professores, o estilo pedagógico adotado, a natureza das planificações que se utilizam, a reflexão e a auto-reflexão de professores e alunos, a motivação e a grande variedade de estratégias de recolha de evidências de aprendizagem. (FERNANDES, 2006, p. 16).*

Nesse processo, também solicitamos aos estudantes uma atividade autoavaliativa, na qual deveriam analisar o processo vivido e como o mesmo influenciou na sua formação, destacando sua aprendizagem e papel assumido. Conforme tal instrumento avaliativo, a análise dessas vivências possibilitou ao estudante mobilizar diferentes competências para explicar, entender e buscar soluções para o problema, enfim, a investigar.

*Os encaminhamentos foram muito bons, pois tivemos um foco específico que foi produzir artigo, que é um processo muito cobrado na nossa*

*formação e não tínhamos essa atenção voltada a aprender como fazer de uma forma mais detalhada, era sempre questões onde não se aprofundava.* (ESTUDANTE 1)

*Trazendo então uma grande contribuição para meu processo formativo, onde a pesquisa é algo que enriquece não apenas o meu conhecimento, mas daqueles que possam ter acesso a esse trabalho. [...] com as considerações, o retorno que a professora me deu, creio que aos poucos vou conseguindo suprir esse déficit. Diante das dificuldades iniciais, acredito que tive um avanço na produção, pois estávamos meio perdidas no tema. [...].* (ESTUDANTE 2)

*[...] vejo que foi uma boa experiência, a disciplina me instigou a pesquisar mais e buscar corrigir essa minha dificuldade com a escrita. Mas logo após a correção vou ter mais uma ideia do que preciso melhorar [...].* (ESTUDANTE 3)

*[...] me instigou muito a pesquisar e ler mais para assim poder produzi-lo [o artigo].* (ESTUDANTE 4)

*Se eu quero ser uma boa profissional, a pesquisa tem que fazer parte de minha bagagem e permanecer, para sempre inovar e também contribuir com isso para outras pessoas que terão acesso à mesma. Então a contribuição foi válida.* (ESTUDANTE 5)

A crítica dos estudantes ao trabalho efetivado foi o tempo reduzido para cada umas das etapas da feitura do artigo, em decorrência da carga horária do componente e das etapas disponibilizadas para a realização da pesquisa. Também destacaram os feriados e paralisações, que ocorreram em demasia nesse semestre, como dificultadores do trabalho. Nesse aspecto, nós, docentes, sinalizamos a cultura de procrastinação dos estudantes, posto que nos três dias de aula dedicados ao acompanhamento, alguns ainda não tinham iniciado o processo de escrita, dificultando a intervenção mais sistemática dos docentes.

O acompanhamento durante as aulas, as inúmeras leituras sobre as temáticas escolhidas; e possibilidades de reconstrução textual, foram passos trabalhosos para os professores, porém relevantes no processo formativo dos estudantes. Entretanto, consideramos que o interesse de muitos estudantes, de produzir artigos para encaminharem para eventos e assim melhorarem seus currículos, poderem viajar com os colegas e conhecerem lugares novos, foram, também, elementos motivadores para o empenho na construção desta atividade.

Essa visão de ensino requer que o estudante, gradativamente, se torne capaz, mediante as informações disponibilizadas e discutidas com a mediação do formador, de desenvolver um roteiro próprio em relação ao que aprende, o que necessita uma atitude autônoma e reflexiva frente ao conhecimento. Zabala e Arnau (2010, p. 90) adiciona que “[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre os conteúdos de aprendizagem”, o que requer do formador especial atenção para o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas dos estudantes, possibilitando a apropriação de conceitos, o exercício do raciocínio lógico, do pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de argumentar a favor de suas ideias, de escutar com abertura o *feedback* dos colegas e de solucionar problemas, a formação de esquemas mentais de interpretação dos fenômenos, dentre outros.

## **Considerações finais**

Diante das inúmeras leituras e releituras dos textos elaborados pelos estudantes é possível afirmar que a presença de dificuldades na

escrita ainda permanece em alguns aspectos, tendo em vista que desenvolver a capacidade de escrita científica é uma aprendizagem complexa e que não pode ser resolvida em uma carga horária tão pequena.

No entanto, acreditamos que os estudantes já estão numa fase mais avançada quanto a atitudes e competências da escrita, cientes de que essa maturação, essa passagem da heteronomia para a autonomia depende, também, do empenho pessoal dos estudantes, do seu desempenho afetivo e intelectual, do compromisso com o seu desenvolvimento acadêmico.

A experiência mostrou a necessidade de uma carga horária maior para podermos investir, após a leitura dos artigos, na perspectiva de ajudá-los a superar, mais pontualmente, as dificuldades demonstradas pelos estudantes na escrita dos artigos, o que não foi possível. A solução encontrada foi elencar todos os equívocos e encaminhar por e-mail, com as orientações necessárias, para que eles se autoavaliassem e investissem na reconstrução.

Para os formadores, tal experiência também foi gratificante e enriquecedora, pois ultrapassamos o papel de denunciadores, assumindo a intervenção para transformação de uma situação insatisfatória. Saímos do lugar de transmissores de conhecimento para medirmos uma proposta colaborativa, cujo protagonismo dos estudantes perpassou todo o processo, nos estimulou a continuar investindo no nosso desenvolvimento profissional e, especialmente, aventurando-nos em propor práticas diferenciadas na formação de professores.

Tratando-se de cursos de licenciatura, a importância de experiências como essa é essencial diante da necessidade de dar significado ao que se ensina e a como se ensina, pois, para que os estudantes possam ver sentido no que lhes dizem ser importante e necessário ser assumido enquanto professores, as belas teorias presentes nos

discursos pedagógicos, eles precisam vivenciar na prática. Contudo, a distância entre a teoria defendida em sala de aula e a prática docente nos parece ser um problema significativo do ensino ministrado nas licenciaturas, que precisa ser sanado de modo a formarmos profissionais que possam dar sentido ao que é ensinado no seu processo formativo e, assim, serem capazes de transferir, de forma criativa, crítica e autônoma essas aprendizagens para o contexto profissional.

Requereu, ainda, retomar e aprofundar conteúdos abordados em outros componentes estudados, o que contribuiu para a presença da interdisciplinaridade (avaliação para aprendizagem), fazendo a relação com a formação do licenciado em Educação Física, estabelecendo relação com a formação oferecida no Departamento em que funciona a licenciatura, possibilitando aos estudantes estabelecer inferências, análises, avaliações sobre o próprio curso, contribuindo para refletirem sobre sua própria formação.

No nosso entendimento, tal experiência configura-se como prática inovadora, diante da presença do ensino com pesquisa; no investimento no ensino contextualizado e na busca por desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade do estudante; na coragem e na abertura para a incerteza, rica de significado e possibilidade; na presença da gestão participativa e interdisciplinar.

Acreditamos, a partir do relato dos estudantes, que a prática aqui refletida contribuiu para desenvolver a ação reflexiva, a capacidade de estudar, questionar, analisar, refletir criticamente, sistematizar o conhecimento, buscar soluções para problemas, valorizar o pensamento divergente, estabelecer diálogo entre o conhecimento de modo interdisciplinar, bem como, a capacidade de lidar com a incerteza - esta, enriquecedora na viabilização de propostas que objetivem romper com o já posto.

Acrescentamos, ainda, enquanto contribuição desse processo, a possibilidade dos estudantes se sentirem partícipes ativos na realização de uma pesquisa e, desse modo, comungar com autores como Cunha (1996), Demo (1999, 2001) e Freire (1997), os quais afirmam que a pesquisa é uma atividade inerente a todo ser humano e acessível a qualquer nível de ensino, desde que devidamente adaptada.

## Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: Univille, 2004.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 248 p.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

D'AVILA, Cristina. Formação docente e contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001. Disponível em: <[http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N\\_Deluz.pdf](http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagem e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas: ciências e políticas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAMBOA, Silvio Sanchez; CHAVES, Márcia; TAFFAREL, Celi N. Zulke (Org.). **Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física, esporte e lazer**. Maceió: Ed. UFAL, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente: novos**

sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. [S.l.]: [s.n.], 2011.

PAOLI, Niuvenus J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES**, n. 22, p. 27-52, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?**: a escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINHEL, Inahíá; KURCGANT, Paulina. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 4, p. 711-71, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n4/23.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

POZO, Juan I.; ECHVERRÍA, M. Del Puy Pérez (Coord.). **Psicología del aprendizaje universitario**: La formación em competencias. Madrid: Morata, 2009.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUEZ, Juan Bautista Martinez. A cidadania se torna competência. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima, revisão técnica de Selma Garrido. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa S. de A. **Competencias cognitivas en educación superior**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2012.

SOARES, Ilma Maria Fernandes et al. Ensinar e aprender na universidade: cultivando o atavismo ou propondo a inovação? In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa (Org.). **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIDAL, Eva Sueli; BEHRENS, Marilda Aparecida; MIRANDA, Simone de. A conexão das abordagens pedagógicas na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003. (Coleção Educação: Teoria e Prática, 3).

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# **EVALUACIÓN INNOVADORA EN LA UNIVERSIDAD: una experiencia en la asignatura de recursos territoriales turísticos en el Grado en Turismo<sup>1</sup>**

Ruben Arnandis-i-Agramunt

Adrián Ferrandis Martínez

María Dolores Pitarch Garrido

El estudiantado universitario se enfrenta a la evaluación de sus conocimientos con recelo, cuando no con pánico. El sistema, los docentes y el propio alumnado a lo largo de sus años de escolarización, han puesto la evaluación en el centro del mismo, convirtiéndola (a través de los exámenes) en el objetivo del aprendizaje. Para muchos, la finalidad del proceso educativo no es ampliar conocimientos y adquirir competencias, sino aprobar el examen y conseguir el título que, en teoría, les acredita para poder desempeñar una actividad profesional. Por tanto, los conocimientos y las competencias, han dejado de ser el objetivo de una buena parte del alumnado universitario.

Nunca, ninguna reforma educativa ha propuesto eliminar la evaluación de la vida académica, y las pocas voces que se han alzado en favor de prescindir de los exámenes –una forma de evaluar, pero

---

<sup>1</sup> Este artículo se presentó en una versión primera, más breve, al IX CIDU “Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la Universidad en cambio. Gobernanza y renovación pedagógica”, celebrado en Murcia (España) los días 31 de marzo al 2 de abril de 2016.

Nota do Editor: o presente texto foi mantido em sua forma original, sem adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

no la única- no han sido escuchadas, y menos en la Universidad. Las consecuencias de la eliminación de la evaluación serían positivas, pero también hay algunas negativas (Plessi, 2011). Entre las primeras destacarían la reducción de la carga de trabajo para el estudiante, el aumento de tiempo para dedicar a otras formas de enseñanza más allá de los conocimientos puramente teóricos, la disminución de la conflictividad con los estudiantes y la reducción de la frustración y la ansiedad. Sin embargo, se daría un claro empobrecimiento en cuanto a la información tratada para que, tanto profesores como alumnos, pudieran regular y mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje.

La reforma universitaria, desarrollada en España partir de 1999 y ya completamente implantada, se ha basado en lo que se conoce como el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)<sup>2</sup>, teniendo como idea principal que todos los sistemas universitarios europeos deben ser convergentes y comparables, facilitando así, el reconocimiento de los títulos universitarios en toda Europa (Declaración de Bolonia, 1999). El alumnado es el centro de la actividad docente y la adquisición de competencias y la empleabilidad es la meta de los estudios universitarios (según R.D. 1393/2007 de 29 de octubre). Con esta reforma se ha puesto en marcha, además, un sistema de calidad que, controlado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y sus homólogas autonómicas (regionales), tiene como finalidad valorar el proceso seguido en este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior por parte de las instituciones universitarias (Domínguez y Hermosilla, 2010). Para la elaboración de los nuevos planes de estudio se ha utilizado un formato único, la conocida como memoria Verifica, en la que se detallan todos los

---

<sup>2</sup> Página del Ministerio de Educación de España en la que se informa sobre el EEES: <http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/09-damos-respuesta5.htm> (Consultada el 10 de abril de 2017).

aspectos relacionados con el desarrollo de cada título, cada módulo y cada asignatura, entre ellos la evaluación, y que debe ser aprobada por la ANECA. De esta manera se garantiza la homogeneidad de los estudios en todas las universidades españolas y europeas.

Por tanto, nos encontramos en un contexto institucional relativamente nuevo, aunque ya con cierta experiencia (se terminaron de modificar todos los planes de estudio entre los años 2000 y 2003). Los procesos de evaluación de los estudiantes han tenido que remodelarse y adaptarse, porque ya no se puede evaluar de la misma manera unos objetivos de aprendizaje, basados en las competencias, que han cambiado (Pidone, 2005; Ibarra y Rodríguez, 2008, Arias Lara, y Arias Peñaloza, 2011). Es necesario superar la vieja cultura de evaluación en la universidad, centrada en la identificación de los conocimientos adquiridos por el estudiantado, a través de pruebas escritas u orales, y pasar a una forma más compleja, que implica tanto a profesores como a estudiantes, y que valora, sobre todo, los procesos de aprendizaje más que los resultados, dado que si lo que se pretende es formar en competencias y ello significa tener recursos para enfrentar cualquier problema complejo en el ámbito profesional (y personal), lo que se debe valorar es la capacidad para aprender, y hacerlo a lo largo de toda la vida. Son necesarios, pues, nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación (Tejada y Ruiz, 2016). En el contexto socioeconómico actual, no cabe duda que, como indican Monereo y Pozo (2003), “el saber es *cada vez más inabarcable*. Las facilidades de comunicación y distribución del saber en nuestra sociedad global, unidas a la multiplicación de los centros de producción del conocimiento, hacen muy difícil la selección de los conocimientos relevantes incluso en un ámbito de investigación específico.”(p. 16).

La tradición universitaria permite a cada profesor, escudándose en la “libertad de cátedra” seleccionar los contenidos que considera más adecuados, con unos criterios, en ocasiones, poco claros para los estudiantes.

Los saberes en la actualidad se caracterizan por ser cada vez más fragmentados y especializados. El alumno necesita hoy ser cada vez más flexible en su forma de adquirir conocimientos y competencias, pues resulta imprescindible en la sociedad y en el mundo laboral (rápidamente cambiante) saber adaptarse, conectar entre sí dichos conocimientos, y contextualizarlos (Pérez, Rodríguez, Pozo, 2003). Por todo ello, en la universidad el alumno debe aprender a definir una serie de criterios para contrastar y justificar esos saberes. Por lo tanto, los estudiantes necesitan asumir una perspectiva constructivista como vía de acceso al conocimiento (Monereo y Pozo, 2003) y, por lo tanto, participar de los procesos mediante los que se construye el conocimiento, en definitiva, vincular el aprendizaje y la enseñanza con la propia investigación científica.

Esta última afirmación resulta realmente compleja de llevar a la práctica. Sin embargo, no por ello debe “tirarse la toalla”, bien al contrario, supone un reto tanto para profesores como para estudiantes. Las distintas formas de innovación educativa desarrolladas en la docencia universitaria nos revelan el interés que tienen los profesores por mejorar su trabajo y tratar de llegar al estudiante de la forma más clara y colaborativa posible. También el estudiante tiene una gran responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

En primer lugar, cabe indicar algunas ideas sobre la formación del profesorado universitario. El profesor universitario generalmente tiene una importante formación en su materia, se trata de investigadores de prestigio cuyas obras se publican y se difunden

a través de congresos, seminarios, etc., pero que no siempre se relacionan con las materias que imparten en el aula. La formación didáctica suele ser escasa y poco valorada tanto por el sistema como, en consecuencia, por los propios docentes. El aprendizaje lo realizan, casi siempre, a partir de su propia experiencia en el aula y a lo largo de los años (Monereo, 2010). La respuesta lógica a este modelo formativo –y de aprendizaje– es, siguiendo a Monereo y Domínguez (2014), que en el aula los profesores imparten la docencia mayoritariamente de manera estática: “Se trata de un cierto «academicismo ilustrado»: todo por el alumno pero sin el alumno. El conservar una alta dosis de objetivismo (los contenidos como verdades indiscutibles) y situar al alumno como un participante «actuante», en el sentido de que participa en las actividades previstas, pero no «protagónico», por cuanto no puede cambiar prácticamente nada de lo programado, deja muy poco espacio para la construcción personal, el debate y la creatividad, pilares del pensamiento crítico.” (p. 100). Esta situación nos sitúa en un contexto poco proclive al cambio y a la innovación.

En segundo lugar, el estudiante está acostumbrado desde la escuela a ser un mero receptor de información, con poca actividad personal y un esfuerzo relativo para conseguir su propio aprendizaje (Agudo y Huertas, 2003). En las aulas universitarias la inclusión de formas innovadoras de enseñanza-aprendizaje resultan difíciles por la “falta de costumbre” pero también chocan con la oposición de los propios estudiantes cuyo objetivo es claramente pasar de la mejor manera posible la evaluación, generalmente, el examen. Se coloca, pues, en el centro de la actividad docente la evaluación, que determina el proceso de enseñanza y, sobre todo, el interés y la motivación para el aprendizaje. La innovación en el proceso no tendrá nunca éxito si no se incluye innovación en la evaluación.

En un contexto de innovación educativa, el propio aprendizaje debe perfilarse como un aprendizaje constructivo basado en dos rasgos fundamentales: orientar el aprendizaje hacia la comprensión (no limitarse a repetir lo aprendido), y fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos. Ambos elementos conllevan la conclusión siguiente: la comprensión y resolución de problemas no son meros objetivos para el profesor, sino, como indican Pozo y Pérez (2009), nuevas formas de aprender sobre las que ha de basarse la enseñanza universitaria. El aprendizaje comprensivo es más exigente, pero también más gratificante tanto para docentes como para estudiantes, pues es la manera en que es posible realmente entender los problemas reales y buscar soluciones imaginativas (o no) para su resolución. Para ello es necesario diseñar actividades más complejas que despierten las capacidades cognitivas de los estudiantes. Éstos, por su parte, también tienen la responsabilidad de responder adecuadamente a los retos que se les plantean, motivarse a sí mismos y trabajar por su propio aprendizaje (autoaprendizaje significativo).

En el contexto de la docencia universitaria actual, el proceso de evaluación necesita de una radical transformación. Debe funcionar como elemento facilitador de la innovación al mismo tiempo que guiar la acción docente de una manera flexible. El objetivo del presente trabajo es proponer un **proceso de evaluación innovador**, ya experimentado durante más de cinco años, basado en la adquisición de competencias (aprendizaje) a medio y largo plazo, en las actitudes desarrolladas y en los conocimientos alcanzados. La asignatura es Recursos Territoriales Turísticos, del Grado en Turismo en la Universidad de Valencia (España), un grado de la rama de Ciencias Sociales y una asignatura adscrita por ANECA al área de conocimiento de Análisis Geográfico Regional (Geografía).

## INNOVACIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO. APROXIMACIÓN TEÓRICA A SU INTERÉS Y NECESIDAD

Innovar significa partir de un planteamiento creativo, a partir del cual se desarrolla la capacidad de generar ideas originales e ingeniosas, con el objetivo de combinarlas de una manera que resulten novedosa y más productivas para la tarea objeto de estudio y reflexión (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). Por tanto innovar en la evaluación, significará probar nuevas formas y procesos distintos más allá a la simple prueba escrita u oral, también llamada examen.

La innovación docente es una de las bases actuales del cambio en las universidades españolas y latinoamericanas (Coharik Chamlian, 2003, Sanches Marin, *et al.*, 2010). Los procesos de docencia a la manera tradicional están cambiando para adaptarse mejor a nuevas demandas tanto de los estudiantes como de la sociedad. Además, los profesores universitarios se encuentran cada vez más comprometidos con los resultados académicos reales de sus estudiantes y, para ello, es necesario poner en marcha prácticas nuevas en todos los ámbitos de actuación docente. A pesar de esos cambios, lentos, pero reales, el sistema educativo, y en particular el universitario, no ha podido prescindir de la evaluación y, en demasiadas ocasiones, ésta se encuentra aún anclada en prácticas sancionadoras finales que sirven para justificar una exigencia social o administrativa, es decir, para emitir unos certificados con una calificación.

Existen diferentes concepciones sobre la evaluación sobre las que, por cierto, cabría reflexionar y considerar para una adecuada definición en contextos diferentes o determinantes. Siguiendo a Monescillo Palomo (2000), éstas podrían concretarse en:

- a) La evaluación como actividad puntual al final del proceso educativo, utilizando estrategias cuantitativas y con la finalidad de valorar la eficacia del proceso educativo. Se trata de la concepción más antigua.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje y de los elementos que en él intervienen mediante el uso de metodología cuantitativa y cualitativa.
- c) La evaluación como instrumento del cambio social, como compromiso de valoración interna, del proceso y de los resultados que deben afrontar los estudiantes. Utiliza una metodología cualitativa basada en criterios previamente acordados entre el evaluador y los evaluados.
- d) La evaluación como proceso complejo de investigación participativa, aporta información cuantitativa y cualitativa sobre el proceso y los resultados, lo cual permite tomar decisiones con el fin de emprender mejoras e incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso académico.

La última forma de evaluar es la que se adapta mejor a las nuevas condiciones del EEES. Se trataría de evaluar no solo el aprendizaje, sino todo lo que lleva hasta él, es decir, el proceso de enseñanza, el aprendizaje propiamente dicho (mediante la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos), y los elementos personales, organizativos y materiales que intervienen en dicho proceso. De todo ello, el alumnado es el receptor último de los resultados, pero no todo depende de ellos. Es un proceso continuo en el que el profesorado es un facilitador de metodologías, actividades, recursos y también de la forma de evaluarlas. Dicha evaluación es necesaria para dos finalidades fundamentales: constatar los logros

del estudiantado y también identificar sus necesidades de corrección al igual que las del sistema de enseñanza, si es necesario.

La evaluación de los aprendizajes puede ser cuantitativa y cualitativa (Arias Lara y Arias Peñaloza, 2011). Los resultados cuantitativos parecen ser imposibles de sustituir, pues el sistema educativo de todos los países obliga al profesorado a optar por una cuantificación de los resultados del aprendizaje, una nota numérica, que, en muchas ocasiones, no refleja adecuadamente los conocimientos adquiridos por los estudiantes ni sus competencias en la materia de que se trate. Hablar de competencias significa enfatizar la aplicación de conocimientos y procedimientos en el saber hacer y actuar ante los problemas que puede surgir en nuestra vida diaria y profesional. Una persona competente es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir su conducta (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). En este proceso de carácter más cualitativo, participan componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, que enfatizan la aplicación del conocimiento en el ya mencionado saber hacer.

Ante estos planteamientos, parece claro que siempre habrá una parte de valoración del profesor que será, en cierta medida, a su discreción, lo cual supone el riesgo de no alcanzar la nota (cuantitativa) deseada con las consecuencias que esto supone en un entorno tan competitivo como el actual. Dado que el fin del profesorado es conseguir ciertas metas con sus estudiantes, resulta muy adecuado introducir innovaciones en los procesos de evaluación, realizar un trabajo exhaustivo y un seguimiento casi individualizado (Pérez y Carretero, 2003). Es fundamental obtener de cada estudiante lo mejor que puede dar y no necesariamente llegar a unos estándares marcados por un límite cuantitativo difícil

de alcanzar, por desconocimiento de la norma, para algunos. Como indican Arias Lara y Arias Peñaloza (2011), “la creación de formas de evaluación que respondan a intereses y exigencias actuales y acordes con la realidad, no debe constituir una limitante, sino un reto” (p. 360).

Según Pozo y Pérez (2009), la diferencia fundamental que existe entre aprender repitiendo y aprender comprendiendo nos ayuda “a diseñar una evaluación más discriminativa: para saber si alguien es capaz de reproducir el conocimiento adquirido hay que enfrentarle a una situación similar a la de aprendizaje. En cambio, para saber si alguien ha comprendido hay que enfrentarla a una situación nueva, distinta a aquella en la que adquirió el conocimiento.” (p. 38). Esto supone que los estudiantes deben desarrollar una actividad cognitiva más compleja, sobre todo en términos de relación de problemas y/o conceptos, pero también es necesario que las estrategias docentes se adapten para promover la comprensión y no la mera repetición.

Entre las acciones que forman parte de la evaluación, la más recurrida es el examen. Éste no es el único instrumento para evaluar y no se debe usar sólo al final del proceso ni demasiado a menudo, pues determina el trabajo del alumno de forma intermitente solo orientado a la superación del mismo. Sin embargo, sigue siendo la forma más habitual de evaluación y, en muchos casos, la única. La percepción de falta de alternativas evaluadoras por parte de los profesores universitarios, que no siempre han tenido la formación adecuada en metodologías didácticas en general, explica esta preferencia. Aún es demasiado frecuente la idea del profesor como juez y el alumno como víctima. El profesor universitario también fue alumno y, en ocasiones, repite los errores que él ha sufrido. El examen como única forma de evaluación es uno de ellos. No

obstante, el examen también tiene su utilidad, por ejemplo y base a los planteamientos de Monescillo Palomo (2000), al principio y a lo largo del curso es importante para:

- Conocer el punto de partida para seguir aprendiendo
- Identificar y acordar unos objetivos razonables y alcanzables
- Seleccionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Diseñar las actividades más apropiadas para abordar los contenidos fijados
- Decidir la metodología y seleccionar los recursos materiales y humanos necesarios
- Fijar los criterios de evaluación y los instrumentos para evaluar.

Al final de cada fase del proceso educativo es adecuado hacer una valoración en forma de calificación o informe que puede basarse en los resultados de uno o varios exámenes.

Es cierto que existen determinados aspectos que escapan a la calificación cuantitativa, propia de los exámenes, y que, por tanto, son difíciles de conocer mediante esta herramienta evaluativa. La llamada popularmente “evaluación continua”, plenamente asentada en los niveles educativos preuniversitarios, supone la posibilidad de desarrollar un proceso más comprensivo, sin que el profesor tenga la sensación de perder atribuciones o reducir la calidad de la enseñanza. Existen múltiples metodologías de evaluación entre las que cabe destacar, por lo que supone de implicación de los estudiantes, la evaluación entre iguales y la autoevaluación (Jordan, S., 2003; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

Resulta fundamental el cambio de actitud de toda la comunidad universitaria para desarrollar prácticas evaluativas más acordes a la realidad, pero esta actitud debe ser especialmente destacable entre los estudiantes. Es cierto que todas las universidades establecen periodos de exámenes y que estos suponen, casi siempre, un porcentaje de la nota final. Sin embargo, el interés por el aprendizaje, la motivación, la capacidad de investigar y de asumir nuevos retos formativos, están en gran parte en manos de los alumnos que son, o deberían ser, los primeros interesados en adquirir las competencias necesarias para el ejercicio profesional y, en general, para la vida.

La evaluación de competencias, que combinan conocimientos y habilidades, es más compleja aún que la evaluación del aprendizaje centrado en contenidos, pues se consiguen a lo largo de los años de estudio universitario (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). Cada curso o cada fase va construyendo sobre los conocimientos y habilidades de la anterior, por ello es necesario diferenciar entre los distintos momentos de la enseñanza y realizar la evaluación de acuerdo con ello y en coordinación con las fases anteriores y posteriores. La formación debe ser integral y la evaluación, también.

Según Sanz de Acedo Lizarraga, (2010), la competencia supone la interrelación entre sus tres componentes esenciales, que son los siguientes:

- Una serie de capacidades (habilidades) que, en su conjunto, se apoyan entre sí para desarrollar con éxito una determinada tarea o actividad académica, profesional o social en un escenario concreto con unas condiciones concretas.
- Un conjunto de conocimientos generales que provienen de disciplinas científicas afines y de conocimientos específicos propios de una profesión.

- Una actitud adecuada para el ejercicio de una función, es decir, una destreza para el uso de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás, sabiendo autorregular la conducta propia, tomar decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración.

Existen varias formas de clasificar las competencias, pero lo más habitual es considerar dos tipos: competencias básicas, personales y profesionales (centradas en el sujeto); y competencias genéricas y específicas (centradas en las áreas temáticas). Es necesario tener en cuenta esta diferencia para ser capaces no sólo de diseñarlas, sino también de evaluarlas.

Aunque es mucha y muy variada la bibliografía que analiza las competencias, aquí nos centraremos en la importancia que deben tener en el proceso de evaluación, en particular de evaluación continua, que es, según Sanz de Acedo Lizarraga (2010), la forma más adecuada de acometerlo.

Dado que las competencias suponen el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, parece necesario evaluar el proceso a partir de lo que un profesor puede aportar en un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia o asignatura), que incluye conocimientos y habilidades de manera aislada, y los objetivos de aprendizaje que el estudiante ha podido alcanzar a lo largo y al final del mismo y que es capaz de demostrar. Como señalan Tejada y Ruiz (2016), la evaluación de competencias debe tomar como referencia “situaciones reales y/o simulaciones de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación” (p. 27). Es necesario tener evidencias suficientes, es decir el mínimo

imprescindible, para ser evaluado positivamente y con la calificación adecuada, con la garantía de que el alumno será capaz de resolver un problema complejo en una situación profesional. Dicha evaluación sólo podrá realizarse de manera adecuada y con costes asumibles si es desde una perspectiva colegiada, es decir, en cooperación con todos los agentes implicados (Pozo y Pérez, 2009; Tierno, Iranzo y Barrios, 2011).

Para ello es necesario “tener presentes algunos criterios y principios para valorar las evidencias previas o actuales durante el proceso de evaluación de las competencias profesionales.” (Tejada y Ruiz, 2016, p.30). Y, aunque aquí no es lugar para debatir sobre la pertinencia o no de formar en la universidad trabajadores y/o profesionales, es importante, como parte de la educación de la población, la posibilidad –en nuestra opinión no única– de contar con competencias orientadas al ejercicio de una profesión.

La evaluación de las competencias debe realizarse fundamentalmente a través de la evaluación continua (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). Según esta autora, “la evaluación de competencias se entiende como un proceso de recogida constante de información sobre las capacidades desarrolladas por el estudiante, de comparación de su desempeño con el perfil de competencias propuesto por un Plan de Estudio y de formulación en un juicio de valor sobre el grado de ajuste al mismo.” (p. 24). Ello significa que el proceso debe ser continuo. El uso de un portafolio sería la técnica más adecuada, como veremos más adelante. Tan sólo avanzar que el portafolio tiene interesantes y amplias ventajas para el alumnado, pues con él aprende a componer y construir sus conocimientos, reflexionar sobre su aprendizaje y evaluarlo. Al mismo tiempo, el estudiante es capaz de generar nuevas ideas, trasladar su aprendizaje más allá de la actividad realizada en

el aula, desarrollar su autoestima y, también, a ser responsable de sus resultados académicos. El portafolios del profesor le apoya en la labor docente, ayuda a documentar mejor el aprendizaje de sus estudiantes a lo largo del tiempo, le ayuda a centrarse en el proceso y le proporciona un instrumento para la colaboración con sus colegas.

Cabe señalar también, que, en cuanto a evaluación en el aula (en las condiciones docentes actuales), el profesor es quien decide el formato de la misma, y ese formato determina los resultados para el alumno. García (2009, p. 211) nos indica muy acertadamente que,

*“las opciones ejercidas por los profesores pueden ampliar o limitar las oportunidades de los estudiantes para demostrar lo que han aprendido. (...), la práctica de la evaluación puede ser más o menos restrictiva en cuanto a la posibilidad de proporcionar información a los estudiantes sobre su ejercicio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos son cruciales en la actualidad, teniendo en cuenta la importancia que las prácticas de evaluación formativa han ganado”.*

Este autor añade, además, que la dificultad de la evaluación es tan importante, que resulta esencial que los profesores sigan avanzando e incorporando nuevas formas de evaluación para mejorar, en la medida de lo posible, su relación con el aprendizaje.

En definitiva, es fundamental determinar los principios básicos de la evaluación que permitan definir y orientar los procesos formativos, pues la evaluación exige recoger información referida a las competencias (conocimientos, habilidades y aptitudes) que son enunciadas en los objetivos que se ha intentado alcanzar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con el fin de adoptar medidas correctoras, si es necesario, que mejoren la calidad de la enseñanza de manera constructiva mediante la reflexión sobre la práctica y la

consecuente identificación de los aspectos que pueden favorecer mejor el aprendizaje. Con estas ideas, trataremos a continuación de reflejar una forma innovadora de evaluación en un caso práctico en contextos de aprendizaje y de competencias diferentes.

## EL PAPEL INNOVADOR DE LA GEOGRAFÍA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO EN TURISMO

Los estudios de turismo hacen su aparición de forma oficial en España a partir del año 1963, en el que se pone en marcha el primer plan conocido que otorgaba el título de Técnico en Empresas Turísticas. Esta formación se encuadró en el ámbito de la formación profesional. Sucesivas reformas educativas fueron reposicionando a la formación turística en un plano de mayor importancia, dada su transcendencia en la actividad económica. A partir de aquí, el punto de inflexión más significativo se produce en el año 1996, en el que por fin se produce la incorporación del turismo en el ámbito universitario, a instancias de la Comisión Interministerial de Turismo. Se crea así, la Diplomatura en Empresas y Actividades Turísticas.

A pesar de estas reformas, todo parece indicar, a la luz de la revisión de los distintos planes aprobados, que el objetivo prioritario de los estudios en turismo era formar al alumnado en la gestión de la empresa (Barrado, 2001; Ceballos, 2010; Majó *et al.*, 2000). El objetivo era que la persona técnica en turismo tenía que ser *un empresario eficaz, más que un técnico turístico* (ANECA, 2004), para saber enfrentarse a las dificultades de la estructura económica de finales de los setenta. Con la irrupción en las universidades públicas españolas de los estudios en turismo se esperaba una remodelación de los antiguos planes que aportaran aire fresco y mayor dinamismo

a la formación de profesionales. Pero en realidad no presentó innovaciones en consonancia con los nuevos retos turísticos emergentes del momento (Ministral, 1998; Andrés Sarasa, 1998).

Ya con la aparición del EEES los estudios en turismo encuentran una equiparación real con otros campos (Majó *et al.*, 2000) abriendo la puerta a unos perfiles profesionales hasta ahora no identificados con el turismo. Son una oportunidad para adaptar la formación turística a la realidad del país, cumplir con las expectativas educativas universitarias de las instituciones públicas turísticas y de las empresas del sector, mejorar el capital humano como recurso en la empresa y favorecer la investigación en el sector por alumnos procedentes de la oferta académica turística, aspectos de los que durante mucho tiempo atrás no se habían tenido en cuenta (García, 2009), por el hecho de dirigir la mirada hacia las ocupaciones tradicionales como los hoteles o las agencias, en lugar de integrar a los egresados en grupos de trabajo de la administración o consultorías de planificación y gestión (Barrado, 2001).

### **La nueva visión de la geografía y su aplicación al sistema de aprendizaje y evaluación de la asignatura de Recursos Territoriales Turísticos**

Si algo caracteriza a las materias de geografía impartidas desde los primeros estudios de turismo en España es su carácter descriptivo (Vera *et al.*, 1997; Ministral, 1998). Las distintas materias que la geografía ha aportado a los planes de estudio de turismo se centran en identificar someramente los atractivos ubicados en un territorio como si de un repertorio o una guía de viajes se tratase (Barrado, 2001), más que un conocimiento científico y aplicable

como lo definían Pearce (1979) o Cravidão y Marujo (2013). Igual sucede en el ámbito de la investigación (Almirón, 2004),

A este hecho se le suma también la gran influencia que desde las áreas de la economía y la empresa han ejercido sobre estos estudios, imposibilitando una percepción más real de la profundidad y complejidad del fenómeno turístico en su totalidad y condicionando incluso las salidas profesionales más allá de la gestión empresarial.

De hecho, en un estudio publicado por Pérez (1984) sobre aquellas personas interesadas en realizar turismo describen los contenidos de la asignatura de geografía como el estudio descriptivo de las regiones de España y otros países, su folklore, su cultura culinaria, sus monumentos, etc., es decir, como la acumulación memorística tal que una enciclopedia con escasa funcionalidad y nula aplicabilidad.

Sin embargo, existen investigadores e investigadoras que desde hace décadas abogan por una geografía del turismo en la que el territorio deje de ser un simple contenedor y soporte de procesos sociales y turísticos, un mero descriptor y localizador de atractivos y recursos turísticos (Vera *et al*, 1997:44) para pasar a ser el centro de atención de los modelos de desarrollo turístico, de estudio de impactos, de análisis cuantitativos y cualitativos de su potencial y como no de base para la implantación de políticas turísticas (Calabuig y Ministral, 1994).

Algunos autores, como Ministral (1998) identifican los grandes retos de la geografía en la formación turística, dos de los cuales representan la base del proceso de innovación educativa en la materia Recursos Territoriales Turísticos presentada en este capítulo: superar los postulados de la geografía descriptiva (que son los que mayoritariamente dirigen esta asignatura en gran parte de los grados en España, a la luz de la revisión de sus guías docentes) y aplicar

nuevas tecnologías de apoyo docentes en el análisis territorial del turismo.

Así pues, la asignatura propuesta como caso de innovación en evaluación, es una materia de segundo curso del Grado en Turismo, impartida en la Universitat de València (UV), desde el Departamento de Geografía, concretamente del área de conocimiento de Análisis Geográfico Regional. Se trata de una asignatura obligatoria heredada de los planes anteriores a la reforma de Bolonia, pero actualmente con una carga de 6 créditos ECTS (en la Diplomatura en Turismo eran 9), con una estructura de contenidos que, enfocada al análisis, busca enseñar al alumnado técnicas que puedan aplicar posteriormente en su vida profesional y, por qué no, que incentiven la creación de nuevas.

## RELATO DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN INNOVADORA

La asignatura Recursos Territoriales Turísticos se encuentra organizada en 4,5 créditos teóricos y 1,5 créditos prácticos (Universitat de València, 2008) y se aleja de las guías docentes tradicionales cuyos contenidos responden más bien a listados descriptivos de recursos turísticos (ya sean regionales, de España o del mundo), más propio de las enseñanzas de formación profesional de grado superior en guía, información y atención al visitante.

En cuanto al alumnado, está conformado en tres grupos muy numerosos (alrededor de 80 matriculados en cada uno), lo que determina, en cierta manera, la capacidad de seguimiento por parte del profesorado, el cual desde la implantación del grado en turismo

en 2010, ha permanecido estable, lo que ha supuesto mejorarla y adaptarla al proceso de enseñanza.

Aunque la asignatura posee una parte teórica y otra aplicada, se plantea desde una perspectiva muy práctica, por las competencias profesionales claramente definidas en la guía docente y por su aplicabilidad real en el mundo profesional posterior. Bien es cierto que es imprescindible el conocimiento de terminología propia de la disciplina y de las teorías y metodologías existentes en la evaluación de los recursos turísticos, pero se considera que la implementación de las técnicas es el elemento básico por lo que ocupa un número elevado de horas. De hecho, la teoría (distribuida en tres bloques temáticos) se orienta directamente a trabajar sobre una competencia básica: evaluar el potencial turístico y el análisis prospectivo de un territorio.

#### **a) Trabajo en grupo**

Durante el desarrollo de las actividades, el estudiantado, que trabaja en grupos de 2 a 3 personas durante todo el cuatrimestre, elige un territorio de entre los propuestos previamente, sobre el que deberá responder a la cuestión clave que se les plantea al inicio del curso: ¿es potencialmente turístico este territorio? Se estructura toda la asignatura en un cronograma compuesto de 4 fases (análisis general, identificación y georreferenciación de los recursos, valoración y ponderación de los recursos, redacción del informe y entrega). Semana a semana se van exponiendo los conocimientos vistos en clases de teoría (dos horas) e implementando paso a paso la metodología que se explica en una tercera hora semanal de teoría, con el objetivo de dar respuesta a la cuestión de partida, utilizando para ello los primeros 30 minutos para discutir las posibles dudas

que hayan aparecido durante la semana anterior, y el tiempo restante para exponer la fase de la semana siguiente. El estudiantado, con algunas excepciones, suelo mostrar desde el principio un cierto grado interés, directamente vinculado con la aplicación práctica de la asignatura, y con el objetivo de ir completando las diferentes partes metodológicas del trabajo de grupo.

### **b) Trabajo de campo**

Además se realiza una visita con el profesorado al destino seleccionado para que observen una práctica real de trabajo de campo. El estudiantado, por lo general, muestra una actitud proactiva en lo largo de la visita, normalmente muy incentivados de sus primeras salidas de campo (en muchas ocasiones la primera, ya que son alumnos de 2º curso de Grado). Durante el cuatrimestre el alumnado realiza de manera voluntaria la presentación del trabajo al final de la fase 1 y 3, para poder redirigir las posibles desviaciones. Con ello se consigue comprobar el interés y responsabilidad del alumnado en la materia y hacer un seguimiento de los progresos.

### **c) Presentación oral y autoevaluación**

Hacia final del curso, se entrega un informe grupal que no debe superar las 30 páginas (anexos de fichas y matrices de evaluación de los recursos catalogados aparte), y se realiza una exposición oral de 10 minutos destacando los puntos clave que responden a la cuestión planteada, se comparan los resultados y se reflexiona sobre las diferencias (sobre todo entre los mismos destinos) y, finalmente, el alumnado realiza una autoevaluación de sí mismo y del resto de componentes del grupo (que representará el 10% de la Evaluación Final).

#### **d) Retroalimentación**

Tras la presentación del informe por la plataforma online (aula virtual), el profesorado realiza la revisión, según la rúbrica marcada a inicio del curso, y devuelve el informe a cada grupo para que pueda revisar los posibles errores cometidos. En caso de que el informe no haya superado los mínimos, se realiza una reunión con el grupo para indicarle los puntos débiles que deberán ser modificados y presentados en segunda convocatoria. El peso de este trabajo representa el 30% de la Evaluación Final (en adelante EF) (tabla 1).

#### **e) Seminarios y debates**

La evaluación incluye también dos seminarios basados en sendos artículos científicos cuyo análisis, después de un debate basado en preguntas concretas realizado en clase, debe hacerse por escrito, razonando y justificando las respuestas (10% EF). La dinámica de funcionamiento de estos seminarios o debates, es muy sencilla, ya que el profesorado se encarga de plantear, moderar y reconducir la problemática abordada y de sintetizar las conclusiones obtenidas entre el conjunto del grupo. Tras la lectura previa del texto por parte del alumnado (tarea personal e individual), en clase el profesor plantea las principales cuestiones abordadas por el artículo, a partir de las cuales los cuales los alumnos van aportando sus pareceres y reflexiones, que se van retroalimentado, para finalmente llegar a un grado de consenso y unas conclusiones, sintetizadas, como ya se ha indicado, por el profesor.

### **f) Prácticas y examen final**

A lo anterior se añade la evaluación de las prácticas individuales realizadas en clase (una hora a la semana) y que representa el 10% de la EF. Las prácticas se diseñan en paralelo al avance en el conocimiento de la teoría y siempre en relación con ella. Se pretende que los estudiantes desarrollen las competencias propias del autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, en especial las relacionadas con la búsqueda de información sobre temas científicos, el conocimientos de las fuentes de información turística básicas (y sus características), el uso de herramientas informáticas y de internet, la elaboración de mapas, tablas, etc. a partir de la información recogida, el conocimiento de la legislación y la normativa básica relacionada con el tema turístico, etc. Todas las prácticas se diseñan para poder ser realizadas en dos sesiones de clase presencial. Cada dos semanas se corrigen en el aula y se les da la oportunidad de volver a realizarlas en caso de error. Cada semana se entregan a través del Aula Virtual (plataforma de apoyo a la enseñanza a través de internet propia de la Universidad de Valencia), por lo que el profesor realiza un seguimiento de las mismas, aunque no evalúa, lo cual queda para la entrega final, antes del examen presencial y ya habiendo dado al estudiante la oportunidad de corregirlas y/o mejorarlas.

Finalmente, un examen tipo test (30% de la EF) (tabla 1) servirá para obtener información sobre la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso. Las cuestiones son planteadas para que el estudiante reflexione y tome la mejor decisión. No se corresponden con el temario exacto, con lo que un aprendizaje puramente memorístico no supone buenos resultados. Consta de entre 30 y 35 preguntas, algunas de desarrollo corto para conocer su capacidad de síntesis y explicación de fenómenos turísticos concretos.

**Tabla 1: Síntesis fases del proceso de evaluación de la asignatura Recursos Territoriales Turísticos.**

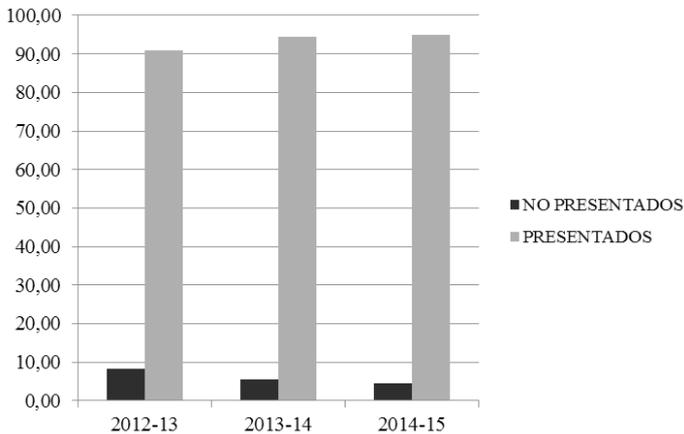
<b>Fase: semana del curso</b>	<b>Técnica de Evaluación</b>	<b>Forma de evaluación</b>	<b>% sobre la calificación final</b>	<b>Competencia evaluada</b>
4 y 8	Debate sobre dos lecturas científicas propuesta por el profesor	Evaluación entre iguales. Retroalimentación por parte del profesor	10%	Conocimientos y habilidades (capacidad de síntesis, control de la terminología, etc.)
2-14	Trabajo en grupo (2 a 3 personas). Temática elegida entre las propuestas por el profesor.	Evaluación entre iguales y control de la evolución mediante tutorías semanales	30%	Conocimientos, habilidades y actitudes (colaboración, compañerismo, responsabilidad...)
3-10	Prueba objetiva tipo test al final de cada unidad didáctica	Acierto y error. Autoevaluación	10%	Conocimientos esenciales de conceptos y metodologías.
2-14	Prácticas (ejercicios propuestos por el profesor a realizar en clase). Guiados y corregidos	Autoevaluación semanal y evaluación final por parte del profesor	10%	Habilidades, competencias en técnicas cuantitativas, búsqueda de información, etc.
12	Presentación oral	Portafolio profesor y portafolio consensuado (evaluación entre iguales)	10%	Habilidades oratorias y de presentación
15	Examen de preguntas teóricas tipo test	Acierto y error.	30%	Conocimientos esenciales de conceptos y metodologías.

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

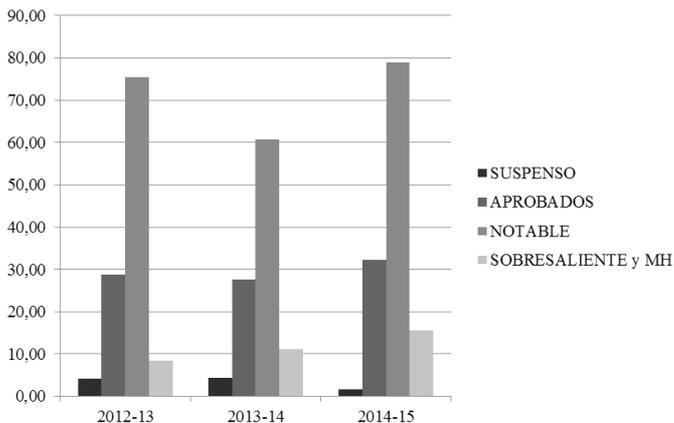
Los resultados de la evaluación, presentados en esta investigación, mostraron un impacto considerable en el aprovechamiento de los estudios de acuerdo a lo evidenciado por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que se pudo constatar una mayor presencialidad en el aula, un descenso de los no presentados al examen (gráfica 1) y una mejora de las calificaciones cuantitativas finales (gráfica 2 y tabla 2).

**Gráfica 1. Evolución del porcentaje de estudiantes presentados y no (cursos 2012 a 2015).**



Fuente: Elaboración propia.

**Gráfica 2. Evolución de las calificaciones finales para el total de estudiantes presentados (cursos 2012 a 2015).**



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2. Total de estudiantes según presentados o no a la evaluación final y según calificación final obtenida (cursos 2012 a 2015).**

	2012-13	2013-14	2014-15
NO PRESENTADOS	14	10	8
PRESENTADOS	152	171	171
SUSPENSO	7	8	3
APROBADOS	48	50	58
NOTABLE	126	110	142
SOBRESALIENTE	14	20	28
TOTAL de estudiantes matriculados	167	181	180

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados constatan que cuando la enseñanza, incluyendo las estrategias de evaluación, interviene en el desarrollo de competencias cognitivas y en el protagonismo docente, se facilita una implicación efectiva del alumnado y, consecuentemente, una mejora en la calidad del aprendizaje.

Las situaciones de estudio en grupo, trabajo de campo, presentación oral, autoevaluación, retroalimentación del proceso, seminarios y debates, a través de las cuales el alumnado fue estimulado a participar, posibilitaron el desarrollo de competencias básicas, personales y profesionales. Eso se debe, fundamentalmente, a que esas situaciones propiciaron al alumnado el desafío de aprender a aprender y a pensar, aprender a cooperar, comunicarse y relacionarse, así como aprender a ser crítico y auto-motivarse (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010).

En muchas ocasiones se planteó el desafío de resolver problemas, de tratar con situaciones inusitadas, no previstas en los manuales académicos y que, en cierto modo, favorecieron el desarrollo de la autonomía del estudiante y su capacidad de tomar decisiones. Un conjunto de actividades que solo fueron posibles a través de la consulta permanente de referencias teóricas tales como Pozo y Pérez (2009), Monereo y Pozo (2003), entre otros, que enfocaron el camino adoptado. Sin embargo, y a la vez, para el profesorado involucrado, supuso no solo el desafío de contribuir al desarrollo de competencias, sino también al de aprender nuevas formas de evaluar.

La valoración de los estudiantes también es muy buena, lo cual se refleja en las encuestas que realizan anualmente sobre el profesorado. Los estudiantes valoran el seguimiento que durante el curso se realiza de sus actividades, pero, sobre todo, el que realizan ellos mismos y sus compañeros, pues al emprender trabajos

colaborativos, en particular el de iniciación a la investigación (inventario turístico) se encuentran más respaldados, y en cierta forma obligados, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje tanto en el aula como de manera autónoma. No fallar al compañero es, en ocasiones, mucho más importante que no fallar al profesor.

Las calificaciones finales se encuentran también relacionadas con esta mayor implicación del alumnado. En los tres periodos considerados el número de estudiantes con la máxima calificación (sobresaliente) se ha duplicado, pasando de 14 a 28 (tabla 2), mientras que el de suspensos se ha reducido de 7 a 3. Esta leve, pero importante, mejora está relacionada con la forma de evaluación, tanto por lo que implica de mayor responsabilidad para el alumnado como en cuanto que se evalúa un conjunto de elementos entre los que se encuentran las competencias (desde capacidad para el aprendizaje autónomo, dominio del lenguaje científico, hasta la colaboración con los compañeros, etc.), los conocimientos teóricos sobre la materia y la aplicación en la práctica de dichos conocimientos.

### **CONCLUSIÓN: la importancia de una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

La evaluación, o mejor dicho, la forma de evaluación, resulta un elemento fundamental para la efectividad de la educación universitaria, en especial si se centra la atención en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias. Eliminar la evaluación del proceso educativo, como ya se ha indicado, podría tener sus ventajas, pero también sus inconvenientes (Plessi, 2011). Bajo nuestro punto de vista, la evaluación, superada su simple vinculación a aprobar un examen, es una parte esencial del proceso

de aprendizaje, siempre y cuando esté estructurada de forma proporcional a los objetivos teóricos y prácticos establecidos en la correspondiente guía docente y, en sintonía con las finalidades de la asignatura.

El proceso de evaluación, entendido como una realidad compleja, debería establecerse como un transcurso continuado a lo largo del período de aprendizaje, por ser este el modo más adecuado para que el profesorado identifique las posibles desviaciones y el alumnado las corrija y aprenda con ello. Además, este método de obtención de información debe ser no solo cuantitativo sino también cualitativo (Monescillo Palomo, 2000). En la asignatura presentada, se han incorporado tareas de seguimiento de los trabajos de asignatura, el debate semanal –en horas de clase– sobre las dudas que pueden ir surgiendo (con vinculación a la teoría, pero especialmente con la práctica), las entregas voluntarias a mitad de camino sin resultados cuantitativos (para que sean responsables de su trabajo y demuestren interés a lo largo del curso), las tutorías personalizadas para tratar temas específicos y en las que se da una especial importancia a elementos de orden más cualitativo (interés en el trabajo, número de tutorías utilizadas, tipo de cuestiones planteadas, habilidades puestas en acción).

Es cierto, no obstante, que este tipo de decisión supone para el profesorado una carga superior de faena, sobre todo en lo que a revisión de trabajos y atención al alumnado se refiere, pero también lo es que el alumnado obtenga unos resultados superiores y unas destrezas que aplica posteriormente a otras materias y experiencias profesionales.

Entendemos, pues, que innovar en la evaluación pasa por defenestrar definitivamente la figura del profesorado como juez, y

la del alumnado como víctima. El profesorado debe ser el facilitador de metodologías, el que guía las actividades, el que ofrece recursos y también su forma de evaluarlos (Monescillo Palomo, 2000). Por ende, debe acompañar al alumnado durante todo el proceso, en un planteamiento de participación compartida, pues, el alumnado, aunque parece ser el único receptor de los resultados, no solo lo es. También el profesorado se retroalimenta de esos resultados mediante la evaluación de su metodología didáctica y, en directa relación, con el resto de materias y del propio grado universitario del que forma parte. Es cierto que el temido examen no se excluye, pero entendemos que con este método se relativiza su importancia, dándole un menor valor de lo que venía siendo corriente en la mayoría de asignaturas universitarias. Además, se ha pretendido, con cierto éxito, aproximarse a las dificultades que el alumnado va encontrando a lo largo del camino, sobre todo en la parte más práctica y más importante de la asignatura, revisando fases y abriendo el debate al conjunto del grupo, mejorando por tanto el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

En línea con el planteamiento del párrafo anterior, la innovación en la evaluación pasa igualmente por la instauración de procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales (Jordán, 2003; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). En este caso en concreto, los procesos de exposición oral de los trabajos finales de grupo, son planteados como actos de reflexión/evaluación conjunta, en los que se comparan resultados (especialmente entre los mismos destinos de estudio). Al mismo tiempo, y tras la finalización de la entrega del trabajo y exposición oral, la autoevaluación (cada estudiante rellena un cuestionario online en el que se puntúa a sí mismo y puntúa al resto del equipo justificando por qué) supone introducirlos en los

principios de responsabilidad compartida y dándoles la posibilidad, no siempre tenida en cuenta, de obtener una puntuación final justa con el trabajo hecho.

Siguiendo el hilo conductor de todo el artículo, es evidente, que las competencias ocupan un lugar central en el nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la evaluación de las competencias pasa a ser también un elemento crucial, debiendo tomar como referencia “situaciones reales y/o simulaciones de trabajo que sirvan para diseñar tareas auténticas de evaluación” (Tejada y Ruiz, 2016:27). En nuestro caso la visión aplicada a una situación real es plena, dado que la transposición de los conceptos teóricos y metodológicos se centran en casos concretos de estudio, entre los que se incluyen como mínimo una visita de campo guiada por el profesorado, incentivando, además, al alumnado (dentro de sus posibilidades) a realizar otras visitas entre las que se recomienda abrir una interlocución con los agentes locales, aportando así una visión de clara aplicación profesional.

Lo que se desea, al igual que ya lo expusieron Palomar-Anguas y Vacas-Guerrero (2010), es que el estudiante pueda aprender y aprehender de manera más sencilla y a largo plazo a través de la práctica, sin tener que reducir para ello el grado de exigencia en la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades asociadas con la materia. Y para ello se requiere una evaluación más acorde con el nuevo marco de referencia europeo, que no solo valore resultados (basados generalmente en la memoria) sino que, además de introducir la evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideren igualmente los procedimientos y las actitudes.

En definitiva, la evaluación debe ser entendida como un proceso igual al de enseñanza-aprendizaje, con unos objetivos claros, conocidos, aceptados y alcanzables. Además, se trata de un aspecto de la docencia universitaria con gran espacio para la innovación educativa, donde la interacción con el estudiantado debería ser más eficaz, de forma que ambos, profesorado y alumnado, aprendiesen mutuamente y, con ello, enriquecer el proceso y contribuir a su mejora. Es cierto que algunas de las características de las buenas prácticas de evaluación dependen directamente del diseño del plan de estudios y de la responsabilidad institucional, de un plan de estudios consensuado, de una articulación colegiada y en conexión con los objetivos de las materias, de un diseño coordinado de la evaluación tanto para la materia como para la titulación y del diseño de la evaluación articulado entre las diferentes materias (Tierno, Iranzo y Barrios, 2011).

En definitiva, la calidad educativa tiene un reto claro en la evaluación del aprendizaje y, por supuesto, de las competencias del estudiante. A partir de la experiencia expuesta, podemos señalar, como conclusión, y bajo nuestro punto de vista, algunos elementos básicos que ayudaran, en la práctica, a diseñar un proceso de evaluación coherente e innovador:

- La evaluación, casi siempre reducida al ámbito de la asignatura, debe ser coordinada con otras materias y profesorado.
- Es preciso entender de manera conjunta tanto la metodología de enseñanza-aprendizaje como la evaluación (enfoque holístico).
- El objetivo último es evaluar las competencias, o la parte que corresponda en el curso y contexto en el que se

encuentre, y no solo una parte de ellas (el conocimiento o la capacidad memorística).

- Las características de la evaluación, en particular los criterios (rúbricas) y el calendario, deben establecerse al inicio del curso, deben ser claras en cuanto su comprensión y convenientemente comunicadas para que el alumnado entienda sobre qué y cómo va a ser evaluado.
- La evaluación debe ser parte de la estrategia formativa del estudiantado, por lo que es imprescindible la retroalimentación de los resultados en tiempo y forma, como único método de mejorar el aprendizaje.
- Hablar de evaluación es hablar de corresponsabilidad. Y para ello la figura del alumnado es esencial: aprender a evaluarse a sí mismo resulta imprescindible si queremos que, de verdad, entiendan el valor de su trabajo.

El proceso de evaluación es difícil y, en ocasiones, pesado, en particular cuando el tamaño del grupo excede ciertos límites. Pero aportar procesos de innovación didáctica en el ámbito de la educación universitaria, es ya una necesidad insoslayable. Porque si consideramos la velocidad en la que se dan los cambios en la sociedad actual, dentro de un proceso constante de revolución tecnológica, tan globalizada, tan interconectada, tan accesible al conocimiento, que han supuesto un cambio drástico respecto a los modos de entender el acceso y la retención a la información, la universidad como generadora y difusora de conocimiento, no puede quedarse ajena a este nuevo escenario.

## Referencias

Agudo, R., y Huertas, J. A. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. In *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis. 45-62.

Almirón, A. V. (2004) turismo y espacio. Aportes para otra geografía del turismo. GEOUSP, Revista Espaço e tempo. Nº 16, 166 – 180.

Andrés Sarasa, J. L. (1998) Los estudios superiores en turismo: una sinfonía desconcertante. Cuadernos de Turismo, 2, 25-40.

ANECA (2004) Libro Blanco, Título Grado en Turismo. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, Madrid. [Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/359791/libroblanco\\_turismo\\_03.pdf](http://www.aneca.es/var/media/359791/libroblanco_turismo_03.pdf)].

Arias Lara, S. A. y Arias Peñaloza, M. L. (2011). Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. *Educere*, 15(51), 357-368.

Barrado Timón, D. A. (2001) El papel de la geografía en la formación de técnicos en turismo. Cuadernos de Turismo, 7, 7-22.

Calabuig, J. y Ministrál, M. (1994) *Manual de Geografía Turística de España*. Madrid. Síntesis. 493 pp.

Ceballos Hernández, C. (2010) “La formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el nuevo espacio europeo de educación superior”. Cuadernos de Turismo, nº 25, 45- 67.

Coharik Chamlian, H. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de pesquisa*, 118, 41-64.

Craividão, F.; Marujo, N. (2013) *La geografía en las carreras superiores de turismo en Portugal*. Estudios y perspectivas en turismo. Vol. 22, nº 2, 357 – 368.

Declaración de Bolonia (1999) Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia [Disponible en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>].

- Domínguez, G. y Hermosilla, J.M. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *XXI Revista de Educación*, 12, 63-80.
- García, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2008): Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 35, 385-407.
- Ibarra, M.; Rodríguez, G.; Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, vol. 359, p. 206-231.
- Jordan, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por compañeros. *Evaluar en la universidad. Estrategias y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Majó, J.; Galí, N. y Ministral, M (2000) “Educación y Formación en el sector turístico” en Actas del III Congr s Universidad y Empresa. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I / Tirant Lo Blanc. 759-772.
- Ministral, M. (1998) *Turismo y formación en España*. En *Ordenación y desarrollo del turismo en España y Francia*. Madrid, Casa de Velázquez, 337-349.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-103.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30.

Monescillo Palomo, M. (2000). Evaluación, innovación y orientación educativa. *XXI Revista de Educación*. 2, 163-175.

Palomar-Anguas, M.P.; Vacas-Guerrero, T. (2010) *La adquisición de competencias y su evaluación en la asignatura Recursos Territoriales Turísticos de España*. En: Sierra, E. y Fernández, I. (2010) *II Jornada de Evaluación de competencias en el marco del espacio europeo de educación superior*. Móstoles (Madrid)

Pearce, D. (1979) Towards a geography of tourism. *Annals of Tourism Research*, 18 (1): 57-70.

Pérez, M. L., y Carretero, M. R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. In *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis. 173-190.

Pérez Domínguez, J. dir. (1984) *Los estudios de enseñanzas turísticas*. Madrid, Ed. Fundación Universidad y Empresa. Monografías Profesionales.

Pérez Echeverría, M. D., Rodríguez, B., y Pozo, J. I. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis. 33-44.

Pidone, C.L. (2005): Evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Revista electrónica diálogos educativos*. 9, 38-42.

Plessi, P. (2011): *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. *Didáctica de las operaciones mentales*. Madrid: Narcea.

Pozo, J. I., y Pérez, M. P. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En *Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (Coords.). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 31-53.

Sanches Marin, M. J., *et al.* (2010). Aspectos das fortalezas e

fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Rev bras educ med*, 34(1), 13-20.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., (2010): *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea ediciones, Madrid, 160 pp.

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38

Tierno, J.M., Iranzo, P. y Barrios, C. (2011). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361,223-251.

Universitat de València (2008) Memoria de Verifica del título de Grado en Turismo.

Vera, J. F. et al. (1997) *Análisis territorial del turismo*. Barcelona. Ariel.



# **AVALIAÇÃO COLABORATIVA DA APRENDIZAGEM: contribuição para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais de estudantes de Fisioterapia**

Marcelo Peixoto Souza

Na minha atuação como docente universitário, há quase dez anos, em cursos diversos da área de Saúde, em uma instituição pública e em algumas instituições privadas, a avaliação da aprendizagem tem me inquietado bastante, posto que, no cotidiano de minhas práticas, ao ser empregada de forma estanque, com foco na aplicabilidade dos conteúdos abordados em sala de aula, percebia que ela não evidenciava efetivamente o que os estudantes aprenderam.

Essa inquietação evoluiu para o reconhecimento da necessidade: de explicitar critérios de avaliação que contemplem aspectos subjetivos e objetivos do processo de aprendizagem; de superar a avaliação classificatória e autoritária, comprometida com a aquisição de conteúdos via memorização e reprodução de conhecimentos e baseada na utilização exclusiva de instrumentos avaliativos, como prova escrita com questões fechadas; e de oportunizar estratégias de avaliação que diagnostiquem as aprendizagens e suas lacunas, mas que, também, provoquem novas aprendizagens significativas, incluindo, sempre que necessário, uma mediação didático-pedagógica adequada ao processo de construção dessas aprendizagens e ao

desenvolvimento de competências cognitivas complexas, metacognitivas e socioafetivas, fundamentais para a formação de profissionais autônomos, críticos, investigativos, reflexivos e éticos.

Enfrentar essas necessidades e ressignificar o processo avaliativo é uma tarefa extremamente desafiadora, tanto para o professor, quanto para os estudantes, pois o imaginário social acadêmico, construído historicamente, compreende a avaliação como sinônimo de exame, certificação das aquisições dos discentes, em geral, como dito anteriormente, por meio de provas e testes estanques, cujas respostas não admitem variações e ao serem mensuradas implicam na aprovação ou reprovação.

Entretanto, esse enfrentamento não parece ser devaneio de alguns docentes que, como eu, desejam empreender processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação menos bancários (FREIRE, 2011), mais construtivos e protagonistas por parte dos estudantes. Existem vários estudiosos (FREITAS, 1995; MENDES, 2005; ROMÃO, 1998; VASCONCELLOS, 1995) que provocam nessa direção. Ademais, na atualidade, é um imperativo para a universidade e para os docentes comprometidos com a formação de profissionais capazes de lidar com a complexidade e com a incerteza que caracterizam a sociedade contemporânea. Sociedade marcada pela abundância de produções científicas, muitas vezes contraditórias, com prazos de validade curto e com ampla circulação, graças aos avanços das tecnologias de comunicação e informação. Isso exige desses profissionais capacidades, dentre outras, de interpretar, avaliar e tomar decisões diante da avalanche das produções, capacidade de aceitar o questionamento às suas posições e práticas, por parte dos cidadãos/clientes munidos de informações, de argumentar ou avaliar e alterar essas posições.

Formar profissionais com esse perfil não é possível em processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação baseados na transmissão e reprodução de conhecimentos. Pressupõe dos docentes universitários a adoção de estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação que ajudem os futuros profissionais a resolver problemas inusitados advindos do contexto da prática de seu campo profissional (POZO, 2009).

A compreensão de que a ação avaliativa é um processo complexo que, para além de mensurar a aquisição de conhecimentos, envolve a identificação da conquista de competências cognitivas, sociais e profissionais, da construção de conhecimentos, atitudes e valores por parte dos estudantes, mobilizou-me para enfrentar tais desafios com maior confiança, em busca de uma coerência entre a avaliação, a mediação docente e a aprendizagem dos estudantes. Destaco que a compreensão acerca da complexidade do processo avaliativo foi fruto de minha participação na disciplina Docência Universitária: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, do processo vivenciado em minha pesquisa de mestrado e de minha participação nas discussões, estudos, eventos e pesquisas sobre a docência e pedagogia universitárias como membro do grupo de pesquisa *Docência Universitária e Formação de Professores* (DUFOP).

Visando enfrentar os desafios mencionados anteriormente, investi na construção de uma prática pedagógica inovadora em avaliação da aprendizagem, especialmente, no sentido de propiciar a participação dos estudantes como protagonistas do processo avaliativo, de forma a contribuir para a formação de fisioterapeutas profissionais.

Assim, neste artigo pretendo analisar uma experiência de avaliação desenvolvida com estudantes do terceiro semestre do curso de Fisioterapia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na disciplina de Cinesiologia, que possui carga horária de 105 horas distribuída em 20 encontros semanais. A turma que vivenciou a experiência no primeiro semestre de 2015 era composta por 24 estudantes.

Antes de adentrar nesta prática, apresento, a seguir, uma breve reflexão sobre alguns aspectos teóricos que a embasaram.

### **Reflexões teóricas sobre aprendizagem e avaliação**

A avaliação não pode ser dissociada da aprendizagem. Aprendizagem, conforme Pozo (2009), é um ato voluntário de engajamento pessoal, que envolve intencionalidade, desejo e esforço do sujeito que aprende. Seu desenvolvimento é processual e fruto do trabalho intelectual e afetivo, por meio de uma construção própria e criativa, possibilitando a capacidade de aprender a aprender, de fomentar o uso estratégico e competente dos conhecimentos. Em outras palavras, de formular soluções para os problemas ou tarefas inusitadas, desafiantes, em vez de limitar-se a aplicar esses conhecimentos de modo rotineiro em situações já conhecidas. Para Demo (2008), o processo de interpretação da realidade, de construção e reconstrução configura a própria aprendizagem. Moraes (2010, p. 265), por sua vez, afirma que aprendizagem é um

[...] sistema autopoietico, como expressão de processos de auto-organização, como decorrência de fenômenos emergentes que implicam em ordem e desordem, equilíbrio e desequilíbrio, o aprendiz, com toda sua corporeidade etc.

No processo de aprendizagem, deve-se levar em conta o conhecimento que os estudantes têm sobre o próprio processo de conhecer. A isto, tem-se denominado de metacognição. Pozo (2009) afirma que a metacognição é convocada quando usamos nosso próprio conhecimento em uma tarefa ou atividade particular. Neste caso, o processo ativo de reflexão do estudante, de autoavaliação e autorregulação de seu percurso cognitivo faz emergir elementos essenciais ao processo de aprendizagem. Esse (re) pensar implicado produz um novo significado à aprendizagem discente, e exige do professor universitário a adoção de práticas inovadoras, com vistas a promover a aprendizagem significativa em sala de aula.

Corroborando com tais formulações, Anastasiou e Alves (2009, p.154-155, grifos nossos) afirmam:

[...] os movimentos propostos ao cérebro do estudante no processo de metodologia ativa asseguram que alguns momentos sejam considerados: o de *mobilização para o conhecimento*, no qual a significação, a experiência anterior, a visão sobre o objeto deve ser considerada com seriedade. O de *construção do conhecimento*, no qual atividades de continuidade-ruptura, problematização, historicidade, criticidade e práxis, sejam foco das atividades efetivadas. E a *elaboração da síntese do conhecimento* que em diferentes níveis deve acompanhar cada um desses momentos [...].

A aprendizagem construtiva requer, necessariamente, do professor, enfoques didático-pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e ajudem aos estudantes a adotarem novas estratégias em suas aprendizagens, mais dirigidas para a compreensão e solução de problemas. Isso remete à concepção da aprendizagem não restrita à aquisição de conteúdos, mas essencialmente relacionada ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas.

As competências podem ser entendidas como a combinação de capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e condutas dirigidas à execução correta de uma tarefa, em um contexto definido, ou como uma forma em que as pessoas utilizam seu potencial para resolver problemas ou fazer algo em situação concreta, através da mobilização de recursos e saberes e da planificação de suas ações para avançar no seu processo de aprendizagem (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

As competências, *grosso modo*, são classificadas em genéricas e específicas. As primeiras são compreendidas como aquelas que atravessam o contexto formativo independente das áreas e das disciplinas, e contribuem efetivamente para um desempenho autônomo na atuação profissional. Portanto, devem ser objeto de atenção de todos os docentes universitários.

Subdividem-se em: cognitivas (capacidades mentais voltadas para a compreensão, a avaliação e a tomada de decisões), socioafetivas (relacionam-se com a capacidade de conviver de forma colaborativa e empática, de desenvolver trabalho em grupo, e de controlar as próprias emoções), tecnológicas (capacidade de manejar as informações através das tecnologias) e metacognitivas (capacidades relacionadas à consciência dos próprios processos de conhecer e de regular suas condutas). As competências específicas se referem às capacidades relacionadas às disciplinas e áreas de atuação profissional.

Segundo a autora, as competências cognitivas, que foram mais especialmente investidas na experiência objeto deste artigo, podem classificar-se em cinco grupos:

- a) competência para interpretar a informação, ou seja, competência compreensiva, que envolve capacidades

- como comparar, classificar, analisar, sintetizar, sequenciar e averiguar razões e extrair conclusões;
- b) competência para avaliar a informação e quantas ideias e juízos se elaborem, ou seja, competência crítica, que envolve habilidades como investigar fontes, interpretar causas, predizer efeitos e raciocinar analógica e dedutivamente;
  - c) competência para ampliar ou gerar nova informação, ou seja, competência criativa, cujas habilidades fundamentais são: elaborar ideias, estabelecer relações, produzir imagens, criar metáforas e empreender metas;
  - d) competência para tomar decisões relevantes que envolvem as habilidades: considerar várias opções, predizer suas consequências e eleger a melhor;
  - e) competência para solucionar problemas abertos, envolvendo as habilidades: considerar várias soluções, predizer seus efeitos, eleger a melhor solução, verificá-la e avaliá-la.

Para desenvolver as competências cognitivas complexas é preciso mobilizar os recursos cognitivos: da metacognição, ou o conhecimento do próprio pensamento; da regulação da conduta e da aprendizagem; e da transferência das aprendizagens para distintos entornos acadêmicos, sociais e profissionais.

O desenvolvimento de competências envolve diretamente a iniciativa, a atitude implicada, a tomada de decisão; e pressupõe contextos formativos inovadores, que ultrapassem a mera transmissão de conhecimento. Portanto, implica a abertura do docente para correr riscos e lidar com situações desafiadoras e imprevistas. O ensino comprometido com o desenvolvimento de competências

envolve a adoção da interdisciplinaridade, a flexibilidade e a utilização de tecnologias de informação (SACRISTÁN, 2011). O ensino voltado para o desenvolvimento de competências precisa adotar uma perspectiva de avaliação da aprendizagem com ele compatível, como veremos a seguir.

### **Avaliação da aprendizagem comprometida com o desenvolvimento de competências**

Dentre os atributos da avaliação da aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, destacam-se: possibilitar novas aprendizagens (VIEIRA, 2009) e não se restringir a mensurar, medir, quantificar o que foi “aprendido” memorizado; ser processual; permitir que os discentes desenvolvam a capacidade de autoavaliação, metacognição e reflexão sobre suas atitudes, valores, conhecimentos prévios, preconceitos e estereótipos.

Nesse sentido, no percurso avaliativo, o professor deve favorecer processos de reflexão do estudante sobre suas ações, sobre a própria experiência, de modo a levá-lo a perceber diferentes pontos de vista, imprescindíveis à reconstrução de suas experiências no plano cognitivo, afetivo e moral (HOFFMANN, 2014).

A avaliação tradicional, que ainda se mantém como prática pedagógica predominante, carrega uma herança histórica que é examinatória, de verificação dos conteúdos adquiridos, através de uma prova escrita, com foco na memorização e classificação dos estudantes como aprovados ou reprovados em uma escala numérica de “notas”, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) (LUCKESI, 2005). Para este autor, o ato de examinar não significa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classifica-

ção dos que memorizaram os conhecimentos, em geral, sem atribuir significado próprio, portanto, processo que não se pode definir como de aprendizagem construtiva.

Hoffman (2011) ressalta que, na visão mais tradicional de avaliação, os professores instrumentalizam-se de propostas avaliativas que possuem um caráter objetivista, seletivo e classificatório, tal qual acontece em concursos e vestibulares. A autora ainda aponta que, para superar essa visão, os professores devem valorizar aspectos qualitativos da atuação do estudante em sala de aula, que possibilitam uma maior compreensão de seus interesses e atitudes, que ocorre pela observação do seu desenvolvimento intelectual, crítico e relacional.

A avaliação da aprendizagem discente é um componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011) que exige acompanhamento e mediação didática sistemática pelo docente. Para Hoffmann (2011), a avaliação deve compreender a prática pedagógica do professor a serviço da aprendizagem, com vistas à promoção moral e intelectual dos estudantes. Avaliar remete à

[...] aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento. (HOFFMANN, 2011, p. 50).

Para a autora, a avaliação

[...] não pode ser delimitada em etapas: começo, meio e fim, pois no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão de conhecimento por educadores e educandos, momentos [...] que só podem ser analisados em seu conjunto. (HOFFMANN, 2011, p. 82).

Dessa forma, o processo avaliativo ancora-se na mediação didático-pedagógica numa perspectiva hermenêutica, crítica e emancipadora, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, relacionais e atitudinais. Em outras palavras, oportuniza formar um cidadão crítico, ético e responsável, orientado para exercer uma profissão e um papel social relevante e disposto a enfrentar os desafios da vida em sociedade, preparado para resolver problemas em níveis distintos de complexidade (CONTRERAS, 2002; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010; POZO, 2009; SACRISTÁN, 2011). Assim, o futuro profissional deve aprender:

[...] a não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, ter abertura para perceber e analisar as consequências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia, sentir-se comprometido com o crescimento e a melhoria da qualidade de vida da população a que se serve e o desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais. (MASETTO, 2003, p. 49).

Nessa perspectiva, as estratégias de avaliação precisam oportunizar a autoavaliação, a consciência de si e o autoconhecimento, o desencadeamento de processos reflexivos que oportunizem ao estudante

[...] pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los e enriquecê-los. (HOFFMANN, 2011, p. 53).

Assim, a autoavaliação

[...] só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natu-

ral e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento. (HOFFMANN, 2011, p. 52).

Os trabalhos de diversos autores (FREITAS, 1995; LUCKESI, 2011; MENDES, 2005; ROMÃO, 1998; VASCONCELLOS, 1995) apontam para a necessidade de que o processo avaliativo de aprendizagem seja concebido como elemento formativo e de evolução da aprendizagem do estudante.

### **Avaliação da aprendizagem por meio do estudo de caso – relato analítico**

A lógica de avaliação adotada visava oportunizar espaços possibilitadores de aprendizagem significativa e de desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais dos estudantes da disciplina, ultrapassando, assim, a avaliação como exame (LUCKESI, 2011) e implementando a perspectiva, defendida por Vieira (2013), da avaliação da aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências. Destacam-se: possibilitar novas aprendizagens e não se restringir a mensurar, medir, quantificar o que foi “aprendido” memorizado; ter caráter processual; permitir que os discentes desenvolvam a capacidade de autoavaliação, metacognição, e reflexão sobre suas atitudes, valores, conhecimentos prévios, preconceitos estereótipos. A autora ainda destaca que avaliar relaciona-se com a responsabilidade do docente, de promover práticas pedagógicas emancipatórias, com vistas ao desenvolvimento da autonomia discente e a serviço da democracia (VIEIRA, 2013).

Considerando tais pressupostos, a condução dessa forma de avaliação se deu por meio da análise de casos clínicos e da formulação de proposta terapêutica para os mesmos, com base nos conhe-

cimentos da disciplina de Cinesiologia e da Fisioterapia em geral. Nesse sentido, adotou-se a estratégia pedagógica do estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Pádua e Pozzebon (1996), configura-se como elemento vitalizador e estimulante no processo ensino-aprendizagem, na medida em que visa desenvolver o “conhecimento em contexto”, revelando a multiplicidade de fatores presentes, e a complexidade que envolve a compreensão da relação entre saberes diversos, procedentes de uma mesma área ou de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, revela-se com amplo potencial para desenvolver competências cognitivas complexas, pois a formulação de proposta de solução do caso pressupõe o exercício da compreensão, crítica, criatividade e tomada de decisão (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). Quando realizado em equipe, como foi o caso, ele oportuniza, também, o desenvolvimento de diversas competências socioafetivas como: cooperação, respeito ao diferente, capacidade de dar e receber *feedback*, de rever suas posições, de argumentar seus pontos de vista e de se preocupar com o aprendizado do outro.

A constituição dos quatro grupos de estudo de casos clínicos foi de livre escolha dos estudantes, contemplando as afinidades entre eles. Cada grupo, composto por seis estudantes, ficou caracterizado por uma das seguintes cores: amarelo, vermelho, azul e verde. A composição dos grupos pela livre escolha dos estudantes, além de facilitar o processo de aprendizagem e construção coletiva, na nossa ótica, era coerente com a intenção de investir no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que conforme Pozo (2009), exige a implicação dos mesmos desde o planejamento até à execução das tarefas, para que eles adotem, gradativamente, novas atitudes e estratégias

em suas aprendizagens, mais dirigidas para a compreensão, tomada de decisão e solução de problemas.

Cada caso clínico tinha um tema: disfunção cinético-funcional da coluna lombar; disfunção cinético-funcional da coluna cervical; disfunção cinético-funcional do joelho; e, disfunção cinético-funcional do ombro. Os casos foram construídos a partir da minha experiência enquanto profissional de Fisioterapia. Abaixo, exemplo de um caso clínico.

*Sr. Pedro, 45 anos, é muito ativo e vive com a família em sua casa. Possui dois filhos. Trabalha em um escritório, numa empresa multinacional, onde exerce seu cargo há mais de vinte anos com muito entusiasmo e competência. Certo dia, na empresa, apresentou fortes dores na coluna e, numa conversa com um colega de trabalho, o sr. Pedro foi indicado pelo mesmo, a realizar uma consulta com o Fisioterapeuta Dr. Paulo. No dia seguinte, na clínica, o sr. Pedro relatou as frequentes dores e afirmou que, muitas vezes, surgia uma forte sensação de formigamento na região que se irradia para a perna direita. Numa escala de dor, a mesma foi considerada como 7, sendo 0 para nenhuma dor e 10 para dor insuportável. Segundo o paciente, os sintomas persistiam há cerca de 6 meses, sendo que no começo os sintomas eram bem raros de aparecer e, de certa forma, não o incomodavam o bastante para ir procurar ajuda. Disse: “há um mês, os meus sintomas pioraram muito! Impossibilitando-me de exercer minhas funções diárias”. O sr. Pedro disse que já não mais conseguia trabalhar como antes (já que seu trabalho exigia um longo período de tempo em sedestração), apresentava dificuldade para subir as escadas de sua casa, andar ou ficar de pé por muito tempo. No exame físico-funcional, com Dr. Paulo, foi perceptível, na inspeção, um aumento exacerbado da curva lordótica da região lombar, sem alterações cutâneas. Apresentou TA:120x80 mmHg, FC: 80 bpm, FR: 15 ipm; dor à palpação nos processos espinhosos de L3-L4-L5; pontos gatilho nos músculos eretores da espinha na região lombar, temperatura local elevada; diminuição da ADM ativa em flexão de tronco (25°) e da inclinação para direita (15°); encurtamentos dos músculos da cadeia posterior; fraqueza dos músculos abdominais. O músculo Quadro lombar direito apresentou forte dor à palpação.*

O teste neurodinâmico “Slump Test” foi positivo; Não houve discrepância no comprimento dos membros inferiores e apresentou uma marcha levemente claudicante. Durante avaliação cinético-funcional de sr. Pedro, o fisioterapeuta, em nenhum momento, identificou sinais e sintomas de doença psicossomática ou sistêmica como HAS, DM, cardiopatia, cefaleia, síncope, infecções, neoplasia e perda de peso. Após avaliação detalhada, o diagnóstico fisioterapêutico foi de limitação funcional da coluna lombar; de acordo com os níveis de disfunção da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): d4103; d4101 d4105; d4106, d4302 e d4500. Dr. Paulo traçou os objetivos e ações fisioterapêuticas e, sensibilizou, o sr. Pedro em participar ativamente no processo terapêutico e realizar as orientações domiciliares. Em sete atendimentos, o sr. Pedro evoluiu sem dor, normalizou as disfunções apresentadas e demonstrou total satisfação e gratidão ao fisioterapeuta. Retomou as atividades de vida diária e laborais com novos hábitos de cuidado com sua saúde.

A divisão dos casos clínicos entre as equipes foi realizada por meio de sorteio. Cada grupo de estudantes, de posse do seu caso clínico, recebeu um guia para a realização da atividade proposta com a seguinte orientação geral:

*Analisar o caso clínico de Fisioterapia com base nos aspectos biomecânicos e cinesiológicos compatíveis com a região envolvida e traçar um plano fisioterapêutico visando a sua resolução.*

Esse guia continha, também, perguntas norteadoras, por exemplo:

- *Que outros aspectos, além dos referidos no caso, poderiam ser avaliados, investigados ou observados na situação apresentada?*
- *Que conteúdos da disciplina podem ajudar a compreender e fundamentar a proposta terapêutica formulada pelo grupo?*
- *Que outros conteúdos são necessários para ampliar a condição da tomada de decisão terapêutica?*

Cada equipe teve um período de três semanas para, durante as aulas da disciplina, compreender o caso, buscar aportes teóricos e trabalhar as dúvidas da equipe com o professor e formular a proposta terapêutica. Nesse processo, o docente, circulando nos grupos, buscava perceber o envolvimento dos integrantes do grupo com a tarefa coletiva, o grau de perspicácia na análise do caso, a iniciativa na busca dos conhecimentos, interferindo na medida da necessidade.

Os estudantes, no primeiro momento, sentiram-se perplexos diante do desafio de se posicionar sobre um caso real, tendo que, para tanto, buscar conhecimentos diversos, saindo da postura habitual de aplicar mecanicamente na prática, a teoria “aprendida”. Essa perplexidade revelou-se em comentários como: *“Professor a gente não vai conseguir fazer não! Isso é coisa de semestre mais avançado no curso!”*

Nesse contexto, validei o sentimento de receio, de insegurança diante de uma proposta de trabalho nova e desafiadora, incentivei-os a ficarem tranquilos, pois teriam, da parte do docente, o acompanhamento necessário para o desenvolvimento da tarefa, alertando, entretanto, para a necessidade do investimento pessoal e coletivo, da abertura para aprender e lidar com a incerteza. Esse momento de exposição e de reflexão dos sentimentos dos estudantes frente à tarefa, assumido intuitivamente, me fez perceber a importância da relação entre cognição e afeto, conforme enfatizou Wallon (1978), e a necessidade de assegurar mais espaço nas aulas para a explicitação e ressignificação das questões emocionais no processo de aprendizagem.

Com os ânimos acalmados, inicialmente, cada grupo fez a leitura do caso, revelando sentir algumas dificuldades diante da sua complexidade e formulou questionamentos sobre a temática.

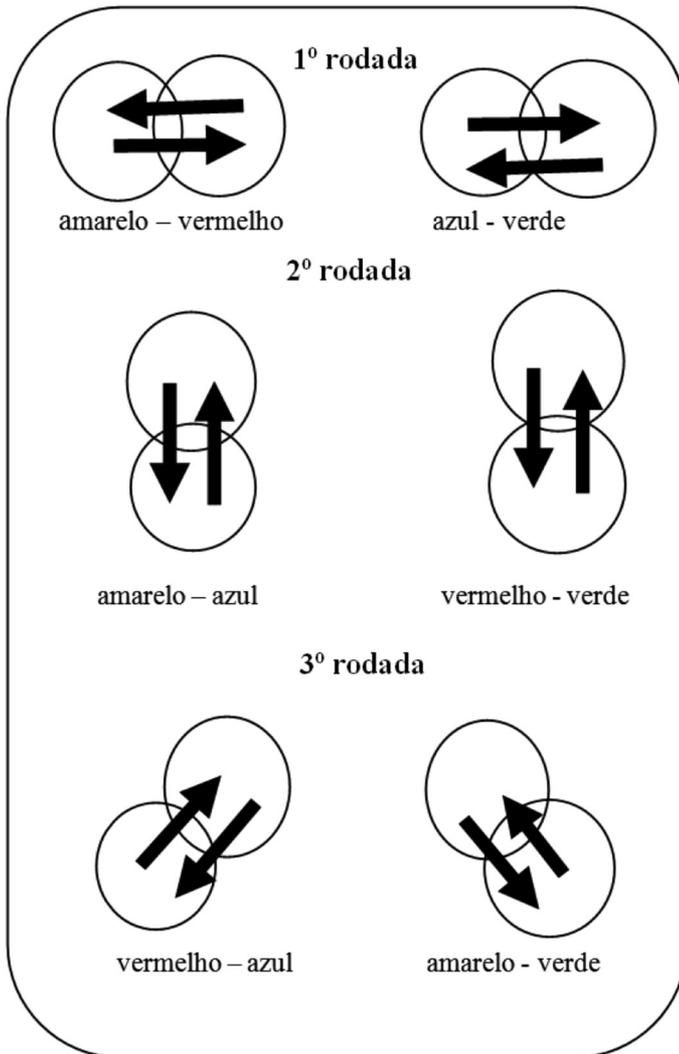
Sugeri possíveis leituras e que fossem à biblioteca para buscar outras referências, na perspectiva de responder às questões formuladas. Os grupos investiram nessa busca e, no segundo encontro, com base nas leituras feitas, iniciaram o processo de traçar o plano fisioterapêutico. Nesse momento, eles ainda não tinham uma base teórica relacionada ao caso, e nem ao próprio conteúdo de um plano fisioterapêutico. Quando eu percebia dúvidas comuns aos quatro grupos, por exemplo, o significado de objetivo e de condutas terapêuticas em fisioterapia, fazia breves explicações dialogadas, que permitiam que eles se sentissem mais seguros para continuar a produção grupal.

O terceiro encontro de trabalho de cada subgrupo, quando eles estavam se sentindo mais confiantes e já manifestavam apropriação teórica e prática do caso, foi dedicado à sistematização final da proposta e à elaboração da forma de apresentação do caso para os colegas, que aconteceria no encontro seguinte.

A definição da forma de apresentação do caso foi feita livremente pelos grupos, sendo, entretanto, desafiados por mim a exercitarem a criatividade, recorrendo, por exemplo, a formas como: cartazes, panfletos, encenação teatral etc. Essa fase foi de muita empolgação. Cada grupo utilizou materiais distintos: maquete da articulação de objeto do caso; modelo anatômico de esqueleto humano; cartazes e seleção de um vídeo de condutas fisioterapêuticas.

A última etapa do processo avaliativo consistiu em três rodadas de troca entre dois grupos, que se revezaram, de forma que todos os grupos apresentassem entre si, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Círculo da experiência



Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

Assim, na primeira rodada, o Grupo Amarelo reuniu-se com o Vermelho, e simultaneamente, o Azul com o Verde. Nesse momento, cada grupo teve cerca de 20 minutos para apresentar seu caso clínico. Após cada exposição, o grupo ouvinte lançou questões e sugestões que foram debatidas. Na segunda e terceira rodadas, ocorreram as trocas de grupos, mantendo, entretanto, a mesma metodologia de trabalho. Dessa forma, cada grupo apresentou e recebeu *feedback* três vezes para o caso clínico e sua proposta. Em todos os agrupamentos, as cadeiras estavam dispostas em círculos no sentido de assegurar que todos fossem vistos e engajados no grupo.

O meu papel como professor-mediador foi orientar a atividade, controlar o respeito ao tempo de apresentação, previamente acordado, observar a participação dos integrantes de cada grupo, assim como fazer intervenções pontuais de questionamento sobre os temas e a condução dos trabalhos, além de contribuir com informações que ajudassem os estudantes em seu processo de aprendizagem construtiva.

Após a primeira rodada, fiz algumas pontuações como:

- O Grupo Verde ultrapassou o tempo de apresentação, enquanto o Grupo Amarelo concluiu sua apresentação antes do tempo previsto;
- O Grupo Azul atrasou o início da apresentação;
- Alguns estudantes centralizaram a fala durante a apresentação;
- Alguns discentes ficaram acanhados, com pouca expressividade e comunicação no grupo.

De forma cuidadosa reafirmamos algumas orientações a serem seguidas nas próximas rodadas. Fomentamos a discussão dialógica entre os grupos, defendendo a importância do exercício da fala e da escuta empática, fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de atitudes e de competências.

Na segunda rodada, com a troca dos grupos, o processo ocorreu mais harmonioso: eles conseguiram controlar o tempo e as falas dos integrantes, houve mais perguntas e discussão. Porém, ainda foi observado o acanhamento de alguns alunos. Nesse momento, fizemos algumas intervenções pontuais sobre o tema e convidamos aqueles alunos mais acanhados para debater, por exemplo, com perguntas: “*Fulano (a), o que mais lhe chamou atenção nesse caso?*”.

Ao perceber a presença do docente, alguns alunos ficavam “nervosos”. Em função dessa percepção, eu me distanciava para não interferir de forma negativa, comprometendo a realização da atividade proposta, exercitando o alcance de uma “distância ótima” – aquela na qual o observador se posiciona de forma a não interferir diretamente e/ou de forma indesejada frente à ação proposta.

Na terceira rodada, com nova interseção dos grupos, percebi a evolução da iniciativa da fala, da disponibilidade para a escuta dos colegas, demonstrando sentirem-se mais à vontade para explicar, discutir e responder às perguntas; maior integração, maior desenvoltura no controle da condução do trabalho, e segurança frente ao caso e à solução apontada. Ficou evidenciado que a prática avaliativa da aprendizagem em grupo, elaborada com vistas à apropriação dos conteúdos, desenvolvimento de atitudes cooperativa, dialógica, escuta ativa, respeito mútuo, acolhimento e socialização do saber, atingiu de forma significativa o propósito de oportunizar o aprofundamento das

aprendizagens construtivas e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas.

Nesse sentido, foi evidenciado que abordagens que se concentram principalmente na interação aluno-aluno e na autorregulação favorecem o processo interativo e a aprendizagem (POZO, 2009). Assim, como método de educação cooperativa e recíproca os alunos, previamente orientados pelo professor-mediador, tiveram espaço para adotar o papel de “professor” junto a seus companheiros de equipe, de modo que todos puderam ser, ao mesmo tempo, “professores e alunos” (POZO, 2009).

A experiência de cada grupo, de socializar e argumentar diante das questões dos pares o conhecimento construído em três momentos distintos, foi fundamental para a evolução da aprendizagem e para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas. A cada novo agrupamento, novas relações se estabeleciam, novos desequilíbrios cognitivos eram vivenciados e os esquemas de aprendizagem se estruturavam. Os processos cognitivos e emocionais se equalizavam na medida em que a produção subjetiva dos estudantes dava um novo sentido à experiência. Portanto, as três experiências de compartilhamento e de debate, vividas por cada grupo, que aparentemente poderiam gerar o sentimento de repetição, se configuraram verdadeiramente como encontros inéditos, como processos espiralados, onde a volta ao mesmo ponto, mas num nível mais acima, provocava a percepção da aprendizagem como um processo que envolve muitas idas e vindas, em um movimento constante de transformação. Nesse sentido, parafraseando o filósofo Heráclito de Éfeso, nascido por volta de 540 a.C., “[...] é impossível entrar no mesmo rio duas vezes. As águas já são outras e nós já não somos os mesmos”.

Em todo o processo, os estudantes tinham o desafio de se apropriar da temática, contextualizar e problematizar o caso clínico, buscar conhecimentos da disciplina e outros mais gerais da Fisioterapia, que lhes permitissem, atentando para as perguntas formuladas pelo professor e por eles próprios, gerir o tempo, fomentar a discussão coletiva e fazer uso da criatividade para formular soluções consistentes para o caso sob sua responsabilidade, buscando ajuda do docente, sempre que preciso, para sanar dúvidas e ampliar a gama de possibilidades acerca da solução para o caso e das apresentações para os demais colegas.

Essa reflexão possibilita concluir que os futuros fisioterapeutas experienciaram momentos de participação conjunta, de ajuda mútua, de comunicação, de responsabilização pela aprendizagem dos colegas – os quais são elencados como princípios da aprendizagem e da avaliação cooperativa, segundo Naranjo e Jiménez (2015).

A participação ativa na construção coletiva do plano de intervenção fisioterapêutica propiciou o desenvolvimento da competência cognitiva complexa de avaliar, a qual é imprescindível para atuar na tomada de decisões em busca de soluções para os problemas advindos do campo profissional. No sentido de investir no desenvolvimento da competência de avaliar, pelos estudantes, planejamos e executamos uma intervenção dedicada à metacognição como processo avaliativo-formativo.

### **Fechamento da atividade: a metacognição como processo avaliativo-formativo**

Após a realização das três rodadas de compartilhamento e debate, investimos cerca de uma hora para o desenvolvimento, com

toda a turma, do processo metacognitivo, a partir da reflexão sobre a prática desenvolvida.

Como apresentado anteriormente, a metacogição refere-se ao conhecimento que as pessoas constroem, reconhecem sobre o próprio processo de conhecer (POZO, 2009). Em outros termos, “[...] o sujeito além de aprender sobre determinado fenômeno, deve ser capaz de refletir sobre o seu processo de aprender, processar informações e resolver problemas.” (LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2013, p. 65).

Naquele momento da experiência, os estudantes tiveram a oportunidade de dialogar, apoiados pela mediação docente, acerca dos processos e desdobramentos que haviam ocorrido durante a atividade. Foi um momento enriquecedor para todos, uma vez que pudemos socializar as dificuldades, limitações, sentimentos e sensações produzidas.

Para provocá-los, neste sentido, fizemos ao longo da discussão perguntas como:

- a) *Como foi, para vocês, vivenciar essa experiência?*
- b) *Que sensações vocês vivenciaram nesse processo?*
- c) *De que forma vocês resolveram as dificuldades que se apresentaram?*
- d) *Como estão se sentindo após experimentar este formato de avaliação em grupo?*
- e) *O que vocês aprenderam com essa experiência?*
- f) *Como vocês se autoavaliam na atividade?*

Com estas indagações, intencionalmente construídas, buscamos possibilitar a vivência de processos metacognitivos dos estudantes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes e

competências. Para Pozo (2009) e Hoffmann (2011), o momento de repensar sobre a prática, de realizar a autoavaliação, convoca o sujeito a um processo reflexivo, contemplativo sobre suas atitudes e ações, conduzindo-os para uma autoanálise de seus exercícios e tarefas desenvolvidas, para assim, poder complementá-las e enriquecê-las. Nesse sentido, o processo avaliativo da aprendizagem deve estimular o estudante a “[...] refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 53). Dessa forma, o professor-mediador deverá, de acordo com Hoffmann (2011, p. 53):

[...] ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz.

Na experiência relatada houve um efetivo crescimento do nível de engajamento e de crescimento pessoal dos estudantes. Eles ficaram surpresos quanto ao processo e aos resultados conquistados, individual e coletivamente, conforme ilustram os depoimentos de alguns estudantes: *“a gente aprendeu com os outros de uma forma tranquila”, “ficamos mais relaxados ao apresentar para o colega... a coisa fluiu”, “gostei muito professor, bem melhor ser avaliado dessa forma do que em seminários... apresentar várias vezes foi essencial”, “dessa forma, a gente se solta mais e aprende com o colega.”*

Como é possível depreender, a socialização do conhecimento cumpre um papel fundamental para a construção da aprendizagem. Esses depoimentos, entre outros, revelaram a riqueza da interatividade entre os estudantes nos grupos e entre os grupos, potencializando a expressividade individual e coletiva, facilitando a comunicação com

graus crescentes de complexidade e fundamentação. Evidenciando o que defende Rey (1999, p. 20), quando afirma que a aprendizagem

[...] deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo que se implica nele através dos processos de relação que caracterizam o cenário do aprender.

O autor aposta na dimensão subjetiva do aprendiz, na produção de sentido da complexa trama das emoções, dos processos simbólicos e dos significados como elementos essenciais para implicação do sujeito.

A atividade foi marcada pela utilização de um instrumento avaliativo de natureza qualitativa e quantitativa, um Barema, como podemos conferir no Quadro 1, que serviu para anotações e registros de modo processual e como provocador da reflexão pelos estudantes, bem como para compor uma nota para lançamento na caderneta acadêmica.

**Quadro 1** – Barema avaliativo do grupo

<b>Estudantes:</b>		
<b>Cor do grupo:</b>		
<b>Conhecimentos, habilidades e atitudes</b>	<b>Valor (1,0)</b>	<b>Observações</b>
Organização do trabalho		
Relacionamento com os colegas		
Iniciativa		
Atitude ética		
Conhecimento teórico		
Participação dos estudantes nas discussões		
Relação teoria e prática		
Criatividade		
Cooperação		
Gestão do tempo		
<b>Total</b>		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Os itens indicados no Quadro 1 foram avaliados por meio da observação participante do professor. Dessa forma, foi possível chegar a uma pontuação para cada equipe, compondo as notas para registrar na caderneta acadêmica. Faz-se importante salientar que a nota, na concepção da experiência de ensino foco deste artigo, não foi o objetivo final, mas, sim, considerada como mais uma informação para azeitar o processo de construção da atitude metacognitiva. Nesse sentido, a nota pode ser pensada a serviço do conhecimento e da aprendizagem e não como um fim em si mesma, visto que somente “[...] quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, a boa avaliação que forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e de expressão de saberes” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 16).

Em síntese, o processo avaliativo adotado buscou seguir a mesma lógica construtivista /interacionista (PIAGET, 1974; VYGOTSKY, 1984) de aprendizagem que implica o sujeito na construção própria do objeto do conhecimento. Uma implicação ativa que produz transformação no sujeito e no objeto. Assim,

[...] aprendizagem é uma construção. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua mudança, tendo como ponto principal o próprio indivíduo, o educando, sujeito ativo em processo permanente de construção. (MORAES, 2010, p. 198).

Os trabalhos de diversos autores (FREITAS, 1995; LUCKESI, 2011; MENDES, 2005; ROMÃO, 1998; VASCONCELLOS, 1995) dialogam em prol da necessidade de o processo avaliativo de aprendizagem ser concebido como instrumento formativo e de investimento na evolução da aprendizagem do estudante. Assim, “as práticas avaliativas precisam ser ressignificadas” e “[...] repensar as

concepções, as políticas ou mesmo as práticas avaliativas implementadas aponta para a necessidade de se produzir um novo paradigma de avaliação.” (MENDES, 2005, p. 180). Nesse sentido, novos estudos sobre avaliação devem contribuir para ressignificar as concepções e as práticas pedagógicas na universidade.

## **Reflexão sobre minha ação docente**

Tendo como base Gadotti (2003), que nos chama atenção para a necessidade do professor indagar-se constantemente sobre o sentido daquilo que está fazendo, passamos a refletir nessa seção, mais diretamente, sobre a experiência de avaliação colaborativa por meio do estudo de casos clínicos.

Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. (GADOTTI, 2003, p. 71).

Dessa forma, a reflexão sobre essa prática pedagógica torna-se fundante para meu desenvolvimento docente.

Uma primeira reflexão é que essa experiência efetivamente possibilitou o engajamento e maior autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem, aspecto fundamental para a formação de profissionais. Isso remete a Anastasiou e Alves (2009, p. 18) quando respaldam o processo de aprendizagem com o envolvimento dos estudantes:

Além do o quê e do como, pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias

e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas.

Contribuiu também para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de pensar de forma complexa, com cabeças bem-feitas, e não simplesmente profissionais com cabeças cheias e corações vazios (MORIN, 2003), estabelecendo relações diversas entre os conteúdos e a situação desafiadora da prática profissional inerente a cada caso.

Promoveu o desenvolvimento de uma atitude colaborativa e, ao mesmo tempo, a competência comunicacional de dar e receber criticamente, mas de forma aberta, o *feedback* dos colegas. A atitude de colaboração, como afirma Trillo (2000, p. 250), é uma atitude

[...] de quem se sente solidário para com os seus companheiros e partilha generosamente com eles o seu esforço e a sua informação, e que neste nível faz de quem o pratica – e tem feito sempre – ‘um bom companheiro’.

A articulação dialética entre ensino, aprendizagem e avaliação exige do docente intencionalidade, desejo, criatividade e abertura para a mudança em prol do desenvolvimento integral dos estudantes, futuros profissionais. Esses elementos estiveram presentes, de forma mais ou menos consciente, na minha condução dessa experiência de avaliação colaborativa com base no estudo de casos clínicos.

Procurei, como professor universitário, enfrentar os desafios de minha prática pedagógica relacionados à avaliação da aprendizagem numa perspectiva “*praxica*”. Conforme sugerem Freire (1996) e Masetto (2003), mais importante do que o conteúdo que se ensina, é a forma com que o professor conduz o aluno no processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento deve ser construído e não

simplesmente transmitido; e isso considero que consegui alcançar, em parte, nessa prática pedagógica que compreendo como inovadora por colocar os estudantes como sujeitos do processo de construção de conhecimentos.

Entretanto, visando avançar na espiral da aprendizagem sobre a docência universitária, cabe destacar algumas fragilidades que, ao final da escrita deste artigo, pude perceber. Uma delas foi a ausência de perguntas, no primeiro momento da atividade, que ajudassem os estudantes no desenvolvimento do pensamento compreensivo e crítico (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). Questões como: a) *Que fontes de informação serão pesquisadas sobre a temática? Que critérios de confiabilidade serão adotados?*; b) *Que fatores, relacionados com as fontes, são necessários a serem investigados: autores, livros, artigos, opinião de profissionais etc.?*; c) *Há pontos de vista distintos sobre a temática?*; d) *Em que situação, contexto prático, a temática se aplica?*

Outra fragilidade por mim percebida, diz respeito ao não envolvimento dos estudantes na construção dos critérios de avaliação e nem na utilização dos mesmos, culminando na atribuição de uma nota pelos próprios grupos. Neste sentido, penso que numa próxima experiência seria interessante que as equipes voltassem a se reunir para avaliar o seu processo, tendo em conta esses critérios, que também seriam usados pelo docente.

## **Considerações finais**

Na atualidade, a universidade e seus docentes estão desafiados a transformar as práticas pedagógicas e promover a formação de profissionais competentes, comprometidos socialmente, humanistas e éticos. Esta formação não se dá, principalmente, mediante a aquisição

de belas teorias, mas, sobretudo, pela vivência de um processo de ensino-aprendizagem-avaliação de natureza prática, teórica e reflexiva, capaz de provocar a transformação de atitudes, valores e competências cognitivas complexas, competências socioafetivas e profissionais.

Isto implica a superação de abordagens educativas tradicionais, centradas na transmissão e recepção-memorização de conhecimentos. Para superar tais práticas, o docente precisa refletir sobre elas, se aproximar de conhecimentos do campo da pedagogia universitária, independente de sua formação, investir no seu autoconhecimento e autonomia, para desempenhar, efetivamente, o papel de agente transformador e mediador da formação dos discentes futuros profissionais.

Na experiência relatada neste artigo, fica evidente o potencial de práticas de ensino-aprendizagem-avaliação construtivas, problematizadoras, reflexivas e colaborativas, para a formação de verdadeiros profissionais, capazes de lidar com as situações inusitadas e desafiantes do contexto da prática e não meros técnicos replicadores, na prática, de teorias “aprendidas” na universidade. Assim, essa experiência colocou em questão velhas dicotomias muito presentes na universidade como: novo/velho, saber/não saber, teoria/prática, cognição/afeto, indivíduo/grupo. Dicotomias que comprometem a formação integral dos estudantes.

Foi possível, ainda, compreender o papel fundamental do professor-mediador e fomentador do empoderamento dos estudantes, atuando no sentido de incentivar, apoiar, orientar, mas, sobretudo de provocar desequilíbrios/conflitos cognitivos de forma a possibilitar aprendizagens significativas e, principalmente, o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de atitudes e valores.

A despeito da necessidade de algumas revisões, problematizações e aprofundamentos, tanto no que tange aos recursos utilizados, quanto às ações que poderão ser acrescidas, no sentido de torná-la ainda mais consistente, assegurando assim o patamar de legitimidade acadêmica, essa experiência poderá servir de inspiração para professores que também desejem construir práticas pedagógicas inovadoras de avaliação da aprendizagem.

A partir de nossas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, discutidas no presente estudo, considero como muito significativo para meu crescimento como docente, a construção do relato da experiência realizada, uma vez que, o exercício de pesquisa sobre a prática pedagógica (o que em certa medida fiz ao escrever este artigo), fornece elementos essenciais de aprendizagem para a constante formação profissional do professor.

## Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. In: ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **A retórica da avaliação**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville, SC: Ed. Univille, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: a setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LINS, Manuela R. C.; ARAUJO, Monilly R.; MINERVINO, Carla A. S. M. Estratégias de aprendizagem: um estudo teórico. In: MINERVINO, Carla A. S. M.; NÓBREGA, Juliana N. (Org.). **Aprendizagem e emoção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 150-175.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NARANJO, Mila; JIMÈNEZ, Verónica. La evaluación del aprendizaje cooperativo: um reto abordable. In: MAYORDOMO, Rosa M.; ONRUBIA, Javier (Coord.). **El aprendizaje cooperativo**. Barcelona: Editorial UOC, 2015. p. 229-258.

PÁDUA, Elisabete Matallo Machesini de; POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos. **Revista de Ciência Médica – PUCCAMP**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 76-82, 1996.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: FURTH, Hans G. (Org.). **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1974.

POZO, Juan Ignacio. **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competências**. Morata: España, 2009.

REY, González. Subjetividade, sujeito y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde outra óptica. **Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8, p. 17-21, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. **Competências cognitivas em educação superior**. Madrid: Narcea, 2010.

TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

VIEIRA, Flávia. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação Sociedade & Culturas**, n. 28, p. 107-126, 2009.

VIEIRA, Flávia. O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 138-156, 2013.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

## SOBRE OS AUTORES

### **Admilson Írio Ribeiro**

Doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Atua na linha de pesquisa de recuperação ambiental.

E-mail: [admilson@sorocaba.unesp.br](mailto:admilson@sorocaba.unesp.br)

### **Adrián Ferrandis Martínez**

Doctor en Territorio y Medio Ambiente. Geógrafo. Professor Ayudante Doctor en el Departamento de Geografía. Universitat de València (España). Líneas de Investigación: Desarrollo Local, Planificación Territorial y Urbanística, Turismo.

E-mail: [adrian.ferrandis@uv.es](mailto:adrian.ferrandis@uv.es)

### **Adriano Bressane**

Doutor em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor em estágio de capacitação docente (UNESP). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atua na linha de pesquisa de modelagem ambiental.

E-mail: [adriano.bressane@posgrad.sorocaba.unesp.br](mailto:adriano.bressane@posgrad.sorocaba.unesp.br)

### **Arlete Vieira da Silva**

Doutora em Educação pelo PPGEduc. Professora permanente do PROFletras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutorado Sanduiche pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta da UESC. (*In memoriam*)

### **Carlos Alberto Caetano**

Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: cacocaetano@gmail.com

### **Daniela Gomes dos Santos Biscarde**

Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Escola de Enfermagem (UFBA). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Saúde Coletiva; Educação em Saúde; Política, Planejamento e Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde.

E-mail: dbiscarde@ufba.br

### **Gerson Araujo de Medeiros**

Doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Vice-coordenador do Programa de

Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Atua na linha de pesquisa de gestão ambiental.

E-mail: gerson@sorocaba.unesp.br

### **Ilma Maria Fernandes Soares**

Doutora em Educação e Contemporaneidade e Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus IV - Jacobina*).

E-mail: ilmafernandessoares@gmail.com

### **José Lúcio Costa Ramos**

Doutor em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Escola de Enfermagem (UFBA). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Saúde Coletiva, Educação em Saúde, Formação em Saúde e História da Enfermagem.

E-mail: lucio\_enf@yahoo.com.br

### **Marcelo Peixoto Souza**

Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I - Departamento de Ciências da Vida*). Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB). Graduação em Fisioterapia pelo Centro Universitário da Bahia (Estácio-FIB). Linhas de pesquisa: Docência Universitária e Formação em Saúde.

E-mail: mapsouza@uneb.br

### **Marcos Bispo dos Santos**

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus* II - Alagoinhas). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras (UNEB, *Campus* V - Santo Antônio de Jesus). Líder do Grupo de pesquisa Formação Profissional de Professores de Linguagens - FORPPROF. Linhas de pesquisa: Didática da língua portuguesa e formação de professores.

E-mail: mabispo@uneb.br

### **María-Dolores Pitarch-Garrido**

Doctora en Geografía e Historia. Profesora Titular de Geografía Humana en el Departamento de Geografía. Universitat de València València (España). Líneas de Investigación: Desarrollo Local, Geografía Económica, Sector terciario, Turismo, Gestión territorial.

E-mail: maria.pitarch@uv.es

### **Michael Daian Pacheco Ramos**

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte pela UNEB. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia (FACEBA). Licenciado em Educação Física pela UEFS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa LEPEL/UNEB (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer). Membro do Grupo de Pesquisa GRAFHO.

E-mail: michaeluneb@gmail.com

### **Norma Carapiá Fagundes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio doutoral na Universidade de Paris 8 (França). Professora Associada da Escola de Enfermagem (UFBA). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Educação em Saúde, Formação e Educação Permanente em Saúde e Trabalho em Enfermagem.

E-mail: [normafagundes@terra.com.br](mailto:normafagundes@terra.com.br)

### **Ruben Arnandis-i-Agramunt**

Doctor en Turismo. Turismólogo. Profesor asociado en el Departamento de Geografía. Universitat de València. Líneas de Investigación: Gestión pública del turismo, Gobernanza en destinos turísticos, Adaptación al uso turístico de recursos naturales y culturales, Formación en turismo.

E-mail: [ruben.arnandis@uv.es](mailto:ruben.arnandis@uv.es)

Formato: 150 mm x 210 mm  
Fonte: Minion Pro 11  
Papel miolo: Pólen Soft 80 g/m<sup>2</sup>  
Papel capa: Cartão Supremo 300 g/m<sup>2</sup>  
Impressão: Agosto/2017

O livro *DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA UNIVERSIDADE: perspectivas e práticas inovadoras na formação de profissionais*, sexto volume da *Série Práxis e Docência Universitária*, oferece aos leitores um conjunto de textos que abordam a formação de profissionais na perspectiva do desenvolvimento de competências complexas, da autonomia e do protagonismo dos futuros profissionais - perspectiva que se contrapõe ao sentido instrumental do conceito de competência próprio da lógica neoliberal e conservadora. As transformações contemporâneas no mundo do trabalho engendram novas contradições, assim, ao exigir que os trabalhadores realizem cadeias mais amplas de atividades, para as quais precisam possuir habilidades e determinadas competências que interessam ao capital, dialeticamente abrem a possibilidade de críticas e transformações a essa lógica restrita e desafiam os profissionais a construírem competências complexas de diversas naturezas. As práticas pedagógicas de avaliação, ensino com pesquisa, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, simulação e narrativas autobiográficas compõem o mosaico de experiências concretas de docência implicada e de aprendizagens significativas dos estudantes e dos docentes, que reforçam a importância de romper com a dicotomia teoria/prática nas aulas universitárias. Nesse sentido, as narrativas, aqui reunidas, de docentes que vivenciaram o desafio de conduzir aulas universitárias inovadoras, podem se constituir como fontes de conhecimento e inspiração no campo da pedagogia universitária.



[www.eduneb.uneb.br](http://www.eduneb.uneb.br)

ISBN: 978-85-7887-329-5

