

Romero, Claudia (2009): Escuela melancolía y transición. En: Claves para mejorar la escuela secundaria. Romero, C (compiladora). (33-39 pp). Noveduc. Buenos Aires.

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Tedesco, Juan Carlos (2012) Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional de San Martín.

Terigi, Flavia (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Velaz de Medrano, C y Vaillant, D (comp) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid OEI y Fundación Santillana.

Terigi, Flavia (2011). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Documentos

Encuestas a estudiantes de Didáctica General para los Profesorados, año 2013.

Ensinar e aprender no Ensino Superior: desafios da construção pedagógica do conhecimento

Coordenação

Cleoni Maria Barboza Fernandes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil
cleoni.fernandes@pucrs.br

Participantes

Rui Trindade
Universidade do Porto. Portugal
trindade@fpce.up.pt
Cleoni Maria Barboza Fernandes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil
cleoni.fernandes@pucrs.br
Denise Nascimento Silveira
Universidade Federal de Pelotas. Brasil
silveiradenise13@gmail.com
Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil
miriam.lacerda@pucrs.br
Débora Ortiz de Leão
Universidade Federal de Santa Maria. Brasil
dboleao@gmail.com

Introdução a o Congreso

Este simpósio envolveu quatro universidades, sendo três brasileiras: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal de Pelotas, uma estrangeira: portuguesa: Universidade do Porto – Portugal. Utilizamo-nos de uma metáfora – teia de relações – em seus múltiplos fios que se entrelaçam para compreender e problematizar a docência universitária, como um fenômeno social e um exercício profissional de responsabilidade cidadã que precisa fortalecer a finalidade ético-existencial da humanidade do humano para outra sociedade justa e solidária. A interação de concepções e ideias operacionalizadas pelos autores/autoras transitou pelo diálogo humano como condição do diálogo epistemológico e político, tentando visibilizar as relações de ensinar e aprender no ensino superior em uma tessitura que permita a análise de papéis dos atores educativos em suas ações e contradições, numa constatação crítica de dificuldades e de possibilidades. A tessitura feita nesse trabalho está constituída pelos seguintes fios entrelaçados e empenhados nos textos seguintes.

A ação docente no Ensino Superior: Contributo para um debate

Rui Trindade
Docência, ensino superior, inovação pedagógica

Resumo

A valorização dos estudantes como atores educativos é uma necessidade de um projeto de formação que seja congruente tanto com os valores de sociedades que se reivindicam como democráticas como com a sofisticação cultural e tecnológica das mesmas. Um projeto que obriga a refletir sobre o papel dos professores no desenvolvimento do mesmo, concebendo-o a partir de um desafio que, no caso do Ensino Superior, não poderá iludir, como uma das suas questões decisivas, a relação dos estudantes com o património de informações, instrumentos e procedimentos já validados. É o reconhecimento de um desafio desta grandeza que nos obriga a confrontar com a crença, mesmo que implícita, na autossuficiência cultural dos estudantes, a qual corresponde a uma resposta pedagogicamente voluntarista face a uma crença de sentido oposto, aquela a partir da qual

se minoriza as possibilidades desses mesmos estudantes participarem no processo de formação que lhes diz respeito. É a recusa de ambas as crenças que explica a necessidade de se refletir sobre o papel dos professores no Ensino Superior, de forma a afirmar que a resposta à domesticação, como modo de formação, não passa pelo abandono pedagógico dos estudantes, em nome da necessidade de se potenciar a sua autonomia. Se os professores não poderão ou deverão fazer pelos estudantes o que só a estes compete fazer, importa, no entanto, inventariar os compromissos, as possibilidades e os limites da sua intervenção como docentes. Um exercício que é tanto mais necessário quanto formos capazes de compreender como essa intervenção se define, hoje, como uma intervenção contingente, complexa e paradoxal.

Abstract

Valuing students as educational actors is a need for a training project that could be congruent both with the values of societies that claim to be democratic as and cultural and technological sophisticated. A project that requires to reflect on the role of teachers in developing such project. A project that requires us to recognize that one of the central issues of training programs in higher education is the centrality of the relationship between students and the patrimony of informations, devices and procedures culturally validated. It is the recognition of a challenge of such magnitude that forces us to confront the belief in students' cultural self-sufficiency, which corresponds to a response against the opposite belief, that students are not able to participate in the development of the training process that concerns them. It is the refusal of both beliefs that explains the need to reflect on the role of teachers in Higher Education. What are the commitments, the possibilities and the limits of teacher's intervention? This is the question that we must and want to discuss.

Introdução

A reflexão através da qual pretendo abordar o papel dos professores no âmbito do Ensino Superior visa constituir uma resposta à ilusão daqueles que tendem a entender os estudantes como seres culturalmente autossuficientes como resposta a uma outra ilusão de sentido oposto que, ao contrário, tende a minorá-los em termos culturais e cognitivos. Trata-se de uma reflexão que construo a partir da análise dos trinta e sete artigos publicados, entre 2000 e 2010, em seis revistas indexadas no *Journal Citation Reports (JCR)* de 2010 do *ISI Web of Knowledge*, dedicadas,

somente, à reflexão generalista sobre o Ensino Superior que abordavam, todos eles, a problemática da aprendizagem através da resolução de problemas (Problem-Based Learning)¹⁶.

É a partir dessa análise que construo uma reflexão a partir de uma constatação inequívoca, a de que há: (i) 13 textos em que a palavra professor é substituída pela designação de «tutor» (Cockrell, Caplow & Donaldson, 2000; Dahlgren & Öberg, 2001; Faulkner, 2001; Williams, 2001; Lyon & Hendry, 2002; Harland, 2002; Waters & Johnston, 2004; Silén, 2006; Hussain et al., 2007; González & Salmoni, 2008; Silén & Uhlin, 2008; Verbaan, 2008; Budé et al., 2009); (ii) 2 textos em que a designação utilizada foi a de «facilitadores» (Goodnough, 2006; Pepper, 2010); (iii) 1 texto em que a designação utilizada foi a de «educadores» (O'Neill & Hung, 2010); (iv) outro texto em que se utilizou a designação de «profissionais» (Fenwick, 2002); (v) 4 textos em que é a designação «staff» que se privilegia (Murray & Savin-Baden, 2000; Townend, 2001; Zimitat & Mifflin, 2003; Deignam, 2009); (vi) 5 textos que utilizam a expressão «professores» (Van Berkel & Schmidt, 2000; Harland, 2003; Mifflin, 2004; Hendry, Lyon & Henderson-Smart, 2007), Severiens & Schmidt, 2009); (vii) um outro em que a designação preferida é a de «instrutor» (Ahfeldt, Metha & Sellnow, 2005); (viii) outro que utiliza, simultaneamente, as designações «professor» e «tutor» (Gijels et al., 2005); (ix) outro, também, que se refere a «palestrantes» (lectures) para acentuar a crescente importância do papel do professor como tutor (Moust, Van Berkel & Schmidt, 2005) e, outro ainda, em que mais do que a referência a atores educativos se valoriza a relação, neste caso, entre professores e alunos como objeto de reflexão (Perrenet, Bouhuijs & Smits, 2000). Por fim, encontram-se 7 textos em que não há qualquer referência a professores, apenas aos estudantes (Segers & Dochy, 2001; Sadlo & Richardson, 2003; Winning, Lim & Townsend, 2005; Helle, Tynjälä & Olkinuora, 2006; Chiriac, 2008; Downing et al., 2009; Lee, Shen & Tsai, 2010).

Como se explica uma utilização tão restritiva da palavra «professor» em artigos científicos que refletem sobre a formação no Ensino Superior? Como se explica que, em tais artigos, esta designação tenda a ser substituída, de forma tão significativa, por outras designações?

É a partir destas duas questões que se justifica a reflexão que me proponho realizar neste texto sobre a ação docente no Ensino Superior, de forma a contribuir para um debate tão necessário quanto inevitável. Daí que seja necessário compreender que a opção por abordar uma tal problemática, a partir de textos que se debruçam sobre a Aprendizagem Baseada na Resolução de

¹⁶Foram oito as revistas analisadas, ainda que só se tenham encontrado artigos sobre Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (Problem-Based Learning) em seis dessas revistas, as quais se passam a identificar, agora, por ordem alfabética: (i) *Assesment & Evaluation in Higher Education* (5 artigos identificados); (ii) *Higher Education* (9 artigos publicados); (iii) *Higher Education, Research & Development* (5 artigos publicados); (iv) *Journal of Higher Education* (0 artigos); (v) *Research in Higher Education* (0 artigos); (vi) *Studies in Higher Education* (2 artigos); (vii) *The Review of Higher Education* (1 artigo); (viii) *Teaching in Higher Education* (15 artigos).

Problemas (ABRP), é uma opção que se assume devido às propriedades do próprio dispositivo pedagógico em questão.

Apesar de ser um dispositivo que se afirma em função de um conjunto diverso e plural de práticas, é possível identificar um conjunto de características consensuais que lhe conferem uma determinada singularidade. A importância que atribui à resolução de problemas como atividade formativa nuclear (Barrows & Tamblyn, 1980; Boud & Felletti, 1997; Savin-Baden, 2000) é a sua imagem de marca, a qual decorre de um pressuposto fundamental, aquele através do qual se defende a necessidade de, no Ensino Superior, se estabelecer uma rutura com as práticas tradicionais de formação (Ahfeldt, Metha & Sellnow, 2005; Lyon & Hendry, 2002; Waters & Johnston, 2004). Rutura esta que está na origem, entre outras coisas, da afirmação da autoaprendizagem dos estudantes como objetivo e condição do processo de formação vivido por estes (Barrows e Tamblyn, 1980; Boud & Felletti, 1997; Savin-Baden, 2000) nas instituições do Ensino Superior. Um princípio pedagógico consensual no campo da ABRP (Silén & Uhlin, 2008), ainda que possa ter interpretações e implicações distintas no âmbito dos projetos de formação que se desenvolvem sob a égide da ABRP.

É um tal princípio que nos interessa interpelar neste texto, sobretudo, quando em função do mesmo se legitima a possibilidade de se defender a autossuficiência cultural dos alunos como uma dimensão a respeitar no âmbito dos projetos de formação que têm lugar em instituições do Ensino Superior. Como já o afirmei, esta é uma possibilidade que alguns, no campo da ABRP, nos oferecem. Possibilidade esta que constitui o ponto de partida da reflexão sobre a ação docente no âmbito daquelas instituições.

O protagonismo pedagógico dos alunos e o papel dos professores: Contributo para uma interpelação

Segundo Williams, que recorre à andragogia para afirmar que “os aprendizes adultos são autoaprendizes” (2001: 87), a ABRP é uma oportunidade de permitir as aprendizagens autodirigidas, as quais são entendidas “como «um processo no âmbito do qual os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticando as suas necessidades de aprendizagem, formulando os seus objetivos neste âmbito, identificando os recursos humanos e materiais que necessitam para aprender, escolhendo e implementando estratégias de aprendizagem apropriadas e avaliando os resultados desta aprendizagem»” (Williams, 2001: 88).

Uma perspetiva que coabita com outras no âmbito da quais a autossuficiência não adquire uma tão grande amplitude, ainda que, como no caso de Faulkner, o papel do professor junto dos

alunos tenda a ser visto “como um recurso para os apoiar na resolução de problemas” 2001: 479) ou, no caso de Van Berkel e Schmidt (2000), como alguém que partilha responsabilidades tutoriais com os grupos de pares. Trata-se de uma perspectiva que conduz à interpretação dos docentes como mediadores, a qual explica, por fim, o facto de, nos 37 textos analisados, identificarmos, apenas, 5 textos que não hesitam em utilizar a designação «professores» para se referirem àqueles que exercem a sua função profissional como docentes.

A questão que se nos impõe agora é aquela a partir da qual se pergunta se é desejável que os professores assumam, apenas, o papel de recursos ou de mediadores pedagógicos. Uma questão que articulada com as afirmações atrás invocadas de Williams (2001), Faulkner (2001) ou Van Berkel e Schmidt (2000) nos obriga a discutir: (i) se os estudantes estarão sempre em condições de colocar os problemas que poderão ser os mais pertinentes para suscitar as suas aprendizagens ou (ii) se a formulação de um problema não pressupõe, desde logo, um nível de conhecimentos sobre o assunto que seria suposto ser construído em função das aprendizagens suscitadas pelo próprio problema que foi colocado.

Eis-nos perante duas questões cuja importância decorre do facto de nos confrontarem quer com a invisibilização das vicissitudes do processo de relação que os estudantes estabelecem com o saber quer com o facto de se parecer ignorar as tensões epistemológicas que se estabelecem no âmbito de um tal processo. Questões que têm óbvias implicações na reflexão sobre os sentidos da ação formativa que os professores promovem, na medida em que é perante aquela invisibilização e o facto de se ignorar aquelas tensões que se explica a possibilidade dos professores serem vistos como mediadores ou recursos. Pelo contrário, se não ignorarmos tais vicissitudes e tensões aquela reflexão terá que adquirir outros contornos. Trata-se de uma perspectiva que assenta numa premissa fundamental, aquela através da qual se defende que quem não vive aquelas vicissitudes e as tensões epistemológicas que as sustentam não se encontra a viver um processo de aprendizagem, seja porque já aprendeu, seja porque se defronta com um desafio formativo que ainda não consegue enfrentar. Neste caso, os professores assumem-se como “interlocutores qualificados” (Cosme, 2009: 31), o que significa que se define em torno de um conjunto de funções que passam por propor problemas significativos e desafiantes, assumir algumas responsabilidades quer no domínio da organização do trabalho a realizar quer no domínio da monitorização e avaliação do trabalho realizado e, finalmente, disponibilizar recursos e informações entendidas como necessárias. Trata-se de uma perspectiva que assenta em três pressupostos fundamentais: (i) O trabalho docente visa contribuir para que os estudantes se apropriem do património cultural de áreas do saber ou de profissões; (ii) Os estudantes nem são seres culturalmente desprovidos nem seres culturalmente autossuficientes e (iii) A formação científica é condição decisiva da ação pedagógica dos docentes, ainda que seja esta ação que se constitui como atividade que confere significado ao trabalho de

interlocução formativa construído a partir daquele tipo de formação. Do ponto de vista das implicações, ao nível do trabalho docente, recusa-se, em primeiro lugar, identificar este trabalho em função de tarefas circunscritas e dicotomizadas (instruir versus facilitar). Em segundo lugar, e por consequência, identifica-se, então, um tal trabalho como uma atividade diversificada (divulgar orientar, problematizar, inquirir, corrigir, demonstrar, argumentar, escutar, organizar, etc.). Finalmente, importa valorizar a criação de ciclos didáticos coerentes e culturalmente enquadrados que estimulem a atividade e a reflexão consequentes e significativa dos estudantes. Ciclos estes onde, por exemplo, um dispositivo como o da ABRP terá que deixar de ser interpretado como um dispositivo circunscrito e autossuficiente, na medida em que se enquadra num ciclo de formação mais amplo e diversificado.

Referências

- Ahlfeldt, Stephanie; Mehta, Sudhir; Sellnow, Timothy (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education, Research & Development, Vol. 24, n° 1, pp. 5-20.*
- Barrows, Howard, S.; Tamblyn, Robyn M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.* New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Boud, Donald; Feletti, Grahame (1997). Changing problem-based learning. Introduction to second Edition. *Em Boud, Donald & Feletti, Grahame (Eds). The challenge of Problem-Based Learning (pp. 1-14).* London: Kogan Page.
- Budé, Luc et al. (2009). The effect of directive tutor guidance in problem-based learning of statistics on student's perceptions and achievement. *Higher Education 57, 23-36*
- Cockrell, Karen Sunday; CAPLOW, Julie A. Hughes; DONALDSON, Joe F. (2000). A context for learning: Collaborative groups in the Problem-Based Learning Environment. *The Review of Higher Education, Vol. 23, n° 3, pp. 347-363.*
- Chiriac, Eva Hammar (2008). A scheme for understanding group processes in problem-based learning. *Higher Education 55, 505-518.*
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada.* Porto: LivPsic.
- Dahlgren, Madeleine Abrandt; Öberg, Gunilla (2001). Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education 41, 263-282.*

- Deignan, Tim (2009). Enquiry-Based Learning: Perspectives on practice. *Teaching in Higher Education*, vol. 14, n° 1, pp. 13-28.
- Downing, Kevin et al. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education* 57, pp. 609-621.
- Faulkner, Val (2001). Making multicultural education «Real». *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n° 4, pp. 473-485.
- Fenwick, Tara J. (2002). Problem-Based Learning, group process and the mid-career professional: Implications for Graduate Education. *Higher Education Research & Development*, Vol. 21, n° 1, 5-21.
- Gijbels, David; Van de Watering, Gerard; Dochy, Filip (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 20, n° 1, 73-86
- Gonzalez, Maria L.; Salmoni, Alan J. (2008). Online problem-based learning in postgraduate medical education – content analysis of reflection comments. *Teaching in Higher Education*, vol. 8, n° 2, pp. 183-192.
- Goodnough, Karen (2006). Enhancing pedagogical content knowledge through self-study: Na exploration of problem based-learning. *Teaching in Higher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 301-318.
- Harland, Tony (2002). Zoology students: Experiences of collaborative enquiry in Problem-based learning. *Teaching in Higher Education*, vol. 7, n° 2, pp. 03-15
- Harland, Tony (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*, vol. 8, n° 2, pp. 263-272.
- Helle, Laura; Tynjälä, Päivi; Olkinuora, Erkki (2006). Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education* 51, pp. 287-314.
- Hendry, Graham D.; Lyon, Patricia M.; Henderson-Smart, Cheryl (2007). Teacher's approaches to teaching and responses to student evaluation in a problem-based medical program. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, n° 2, pp. 143-157.
- Hussain, Raja Maznah Raja et. al. (2007). Problem-based learning in Asian universities. *Studies in Higher Education*, Vol. 32, n° 6, pp. 761-772
- Lee, Tsang-Hsiung; SHEN, Pei-Di; TSAI, Chia-Wen (2010). Enhance low-achieving student's learning involvement in Taiwan's higher education: An approach via e-learning with problem-based learning and self-regulated learning. *Teaching in Higher Education*, vol. 8, n° 2, pp. 553-565.
- Lyon, Patricia M.; Hendry, Graham D. (2002). The use of the Course Experience Questionnaire as monitoring evaluation tool in a Problem-based Medical Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 27, n° 4, pp. 339-352

- Mifflin, Barbara (2004). Adult learning, self-directed learning and problem-based learning: Deconstructing the connections. *Teaching in Higher Education*, vol. 9, n° 1, pp. 43-53
- Moust, J. H. C.; Van Berkell, H. J. M.; Schmidt, H. G. (2005). Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, 50, 665-683.
- Murray, Ian; Savin-Baden, Maggi (2000). Staff development in Problem-based Learning. *Teaching in Higher Education*, vol. 5, n° 1, pp. 107-126
- O'Neil, Geraldine; Hung, Woei (2010). Seeing landscape and the first floor: Changes made to improve the connectivity of concepts in a hybrid problem-based learning curriculum. *Teaching in Higher Education*, vol. 15, n° 1, pp. 15-27.
- Pepper, Coral (2010). "There's a lot of learning going on but NOT much teaching!": Student's perceptions of Problem-Based Learning in Science. *Higher Education Research & Development*, vol. 29, n° 6, pp. 693-707.
- Perrenet, J.C.; Bouhuijs, P.A.J.; Smits, J.G.M.M. (2000). The suitability of Problem-Based Learning for Engineering Education: Theory and practice. *Teaching in Higher Education*, vol. 5, n° 3, pp. 345-358.
- Sadlo, Gaynor; Richardson, John T. E. (2003). Approaches to Studying and Perceptions of the Academic Environment in Students Following Problem-Based and Subject-Based Curricula. *Higher Education Research & Development*, vol. 22, n° 3, pp. 253-274.
- Savin-Baden, Maggi (2000). Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories. Buckingham: Sage & Open University Press.
- Segers, Mien; Dochy, Filip (2001). New Assessment Forms in Problem-based Learning: The value-added of the student's perspective. *Studies in Higher Education*, Vol. 26, n° 3, pp. 327-343
- Severiens, Sabine E.; Schmidt, Henk G. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education* 58: 59-69
- Silén, Charlotte (2006). The tutor's approach in base groups (PBL). *Higher Education* 51, 373-385.
- Silén, Charlotte; Uhlin, Lars (2008). Self-directed learning – a learning issue for students and faculty! *Teaching in Higher Education*, vol. 13, n° 4, pp. 461-475.
- Townend, M. Stewart (2001). Integrating case studies in Engineering Mathematics: A response to SARTOR 3. *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n° 2, pp. 203-215
- Van Berkel, Henk J.M.; Schmidt, Henk G. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education*, 40, 231-242.
- Verbaan, Eddy (2008). The multicultural society in the Netherlands: technology-supported inquiry-based learning in an inter-institutional context. *Teaching in Higher Education*, vol. 13, n° 4, pp. 437-447.

Waters, Lea; Johnston, Carol (2004). Web-delivered, problem-based learning in organizational behavior: a new form of CAOS. *HigherEducation, Research & Development*, Vol. 23, nº 4, 413-441

Williams, Bev (2001). The theoretical links between Problem-based Learning and self-directed learning for continuing professional nursing education. *Teaching in Higher Education*, vol. 6, nº 1, pp. 85-98. *Teaching in Higher Education*, vol. 6, nº 4, pp. 473-485.

Winning, Tracey; Lim, Elaine; Townsend, Grant (2005). Student experiences of assessment in two problem-based curricula: Adelaide and Dublin. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, 5, 489-505.

Zimitat, Craig; Mifflin, Barbara (2003). Using assessment to induct students and staff into the PBL tutorial process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, nº 1, 17-32.

Sala de aula universitária e possibilidades da construção pedagógica do conhecimento

Cleoni Maria Barboza Fernandes
Denise Nascimento Silveira

Sala de aula universitária, construção pedagógica do conhecimento, ensinar e aprender

Resumo

A sala de aula universitária e os sujeitos que a produzem – professores e alunos –constituem uma complexa teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante dos processos educativos em suas práticas pedagógicas. Teia de relações compreendidas como as relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Nessa compreensão, este texto trata de recortes de pesquisa que sinalizam para um trabalho com o conhecimento que favoreça as dimensões: *pedagógica* de procedimentos de ensino – leituras de realidade, problematização da realidade, metodologia de projetos, trabalho individual,

trabalho em grupo; *epistemológica* – a dialogicidade como categoria ética de respeito aos saberes já existentes, aproximando os sujeitos aos objetos a serem conhecidos numa prática produzida pelo embate entre valores da teoria e da prática refletida e interpretada; *política* – questões intencionalmente discutidas e decisões coletivamente assumidas, para construção de uma relação político-pedagógica que sustente a possibilidade de outras metáforas pedagógicas em relações mais democráticas. Não se trata do conhecimento como ciência posta, mas de relações e reconstruções que os professores universitários, em suas salas de aula, podem realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica. Reconstrução sem fórmulas, marcadas pelo rigor epistemológico, porque eles – professores e alunos – interagem no *domínio do humano*, como possibilidade de desenvolvimento da própria consciência como sujeito dessa mesma realidade.

Abstract

The university class and the individuals that engender it – teachers and students – form a complex relation net that involves knowledge as a founder category of the educational processes in their pedagogical practices. This relation net is the intellect and affectivity interaction that is woven among people that teach and learn, not only in the subjective dimension, that involves individuals consciousness, but also in the objective dimension that involves culture. Considering that, this text is about research parts that indicate a knowledge approach that favors the following dimensions: *pedagogical* teaching procedures – readings about reality, problematization of reality, project methodology, individual work, group work; *Epistemological* – dialogic inquiry as a an ethic category that respects acquirements which exist already, bringing individuals near objects to be known in a practice that is generated by the confrontation between theory and practice values, reflected and interpreted; *political* – intentionally discussed questions and collectively assumed decisions, in order to build a political pedagogical relation, that supports the possibility of other pedagogical metaphors in a more democratic environment. It is not about knowledge presented as science, it is about relations and reconstructions that university teachers, in their classrooms, can carry out: knowledge in action with its production sources, dissemination and pedagogical reconstruction. This reconstruction has no recipe and is labeled by the epistemological rigor, because teachers and students interact in the *human scope*, as a possibility of developing their own consciousness being subjects from the same reality.

Introdução

Este texto foi elaborado a partir de estudos e de achados de pesquisa de Fernandes (1999)¹⁷ e achados e do Grupo de Pesquisa CNPq/PUCRS “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, especialmente da pesquisa de Silveira (2008). E envolve diferentes produções e reflexões das autoras. São questões situadas em espaçotempo diferenciado, mas que dialogam sobre a sala de aula universitária e suas possibilidades de construção pedagógica do conhecimento.

Acreditamos que a sala de aula pode ser um espaçotempo privilegiado, mais precisamente um *locus* onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo na concepção de Fernandes (1999) um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é infinitamente a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição.

Talvez essa terminologia possa parecer um pouco estranha, no entanto, o que diferencia essa sala de aula – ou salas de aula – as quais nos referimos, de outras tantas que conhecemos, é justamente a aproximação aos aspectos da cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva: da consciência do sujeito, quanto na dimensão objetiva: da cultura, aspectos quase sempre abandonados pelo pseudo-rigor ou pela abominável neutralidade científica (Fernandes 1999).

Torna-se, então, necessário situar a sala de aula como currículo em ato, sem isolá-la de seu contexto maior – a Universidade – em sua inserção na sociedade, nas relações ambivalentes e contraditórias dessa universidade nessa sociedade de classes, perversamente cada vez mais dividida entre os que têm e os que não têm.

Essas relações ambíguas, contraditórias com suas estruturas de poder se territorializam e se corporificam nas práticas cotidianas de sala de aula, microcosmo de uma interconexão mais global da sociedade. Os estudos de Cunha e Leite sobre as decisões pedagógicas e as questões de poder apontam que:

“Não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. Confirmou-se, nesta investigação, que as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas à arbitrariedade que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde cada curso, no interior da estrutura social.” (1996: 85)

Tem sido possível constatar que há uma tensão permanente entre o específico e o geral, entre o local e o global, pois o contexto sociohistórico e cultural é complexo e contraditório, sendo ao

¹⁷ Texto apoiado na tese de doutorado *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento* – especialmente em relação ao trabalho com o conhecimento na possibilidade de sua construção pedagógica e as dimensões pedagógicas, epistemológicas e políticas.

mesmo tempo, produzido e produtor (Vieira Pinto, 1969) das condições, processos e decisões pedagógicas na instância de cada curso e de cada campo profissional.

Isto significa que não podemos reduzir a sala de aula a uma pedagogia isolada e fechada em campos científicos e/ou cursos, numa perspectiva reducionista, o que certamente lhe rouba a marca de um território delimitado pelas relações interpessoais, entre professores e alunos, e entre eles, e pelas relações com o conhecimento.

Nesta perspectiva de análise, práticas pedagógicas cotidianas tem mostrado a força de um paradigma que Sousa Santos (1987) chama de paradigma dominante, o qual sustenta concepções que acabam se desdobrando numa didática prescritiva, com um receituário pronto para ser aplicado, em que o professor é um transmissor de informações, com habilidades de comunicação para prender a atenção do aluno. Na maioria das vezes, ficando este na condição de ouvidor ou de aplicador de determinadas técnicas para determinadas situações descritas pelo professor ou pelo (s) livro (s) recomendados.

Nessa lógica, a relação professor-aluno-conhecimento configura-se como uma relação unilateral, em que o professor sabe e o aluno nada sabe, “o professor dá a aula, o aluno recebe”, revelando o que Freire em diálogo com Shor (1987) nominam de educação bancária, há um “depósito de informações”. A quantidade torna-se sinônimo de qualidade, a generalização é consequência naturalizada e a certeza é um referencial de verdades prontas e acabadas, sem uma inserção na história dos modos e meios de produção do conhecimento que estão sendo trabalhados, sem memórias de professores e alunos em suas próprias possibilidades de elaboração e reelaboração de saberes e de conhecimentos.

Possibilidades da construção pedagógica do conhecimento

Entendendo a sala de aula como um microcosmo de um universo maior, complexo e contraditório, temos nos perguntado: como mudar? Por onde iniciar? Que é conhecimento? Qual a ideia de ciência hoje? Como trabalhar com a avalanche de informações, transformando-o em conhecimento? Para quê e para quem esse conhecimento?

Enfim, muitas questões que se constituem em desafios para nós professores formadores de *professores em formação* enfrentarmos no cotidiano de nossas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao fazermos um pequeno recorte da historicidade do conhecimento, como uma criação sintética de uma prática coletiva, que envolve a relação dos sujeitos que conhecem o meio social, Fernandes (1999) apontou formas de produção de conhecimento diferenciadas em cada época da

história e das condições possíveis daquele momento. Por isto, cada momento histórico se relacionou com o conhecimento de maneira peculiar.

Temos encontrado em salas de aula universitária e os sujeitos que a produzem – professores e alunos – uma complexa teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante dos processos educativos em suas práticas pedagógicas. Trazendo o conceito de teia de Fernandes (1999), entendemos essa teia de relações compreendida como as relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Nessa compreensão, este texto trata de temática pesquisada que sinaliza para um trabalho com o conhecimento que favoreça as dimensões: *pedagógica* de procedimentos de ensino – leituras de realidade, problematização da realidade, metodologia de projetos, trabalho individual, trabalho em grupo; *epistemológica* – a dialogicidade como categoria ética de respeito aos saberes já existentes, aproximando os sujeitos aos objetos a serem conhecidos numa prática produzida pelo embate entre valores da teoria e da prática refletida e interpretada; *política* – questões intencionalmente discutidas e decisões coletivamente assumidas, para construção de uma relação político-pedagógica que sustente a possibilidade de outras metáforas pedagógicas em relações mais democráticas. Não se trata do conhecimento como ciência posta, mas de relações e reconstruções que os professores universitários, em suas salas de aula, podem realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica. Reconstrução sem fórmulas, marcadas pelo rigor epistemológico, porque eles – professores e alunos – interagem no *domínio do humano*, como possibilidade de desenvolvimento da própria consciência como sujeito dessa mesma realidade. A seguir apresentamos algumas relações.

Teoria e prática

A relação teoria e prática apresenta-se como um problema tanto para professores, quanto para alunos. A teoria vista na ótica da marca positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e, que esta, aplica soluções prontas trazidas pela teoria. Nessa perspectiva, a prática fica reduzida à execução de tarefas, ou uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada.

A polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria. Essa

relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita, faz com que na prática a teoria seja outra, para então se mudar a teoria e se transformar a prática. São faces indissociáveis do ato de conhecer.

A cisão entre sujeito e objeto se reproduz na cisão teoria e prática, como se fora possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu locus sócio-cultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico, embora não explicitado. O risco de uma teoria geral sem embate com a prática e, esta reduzida à uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomizam o ato de conhecer, como alienam os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades.

Estamos discutindo teoria e prática na perspectiva de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (Sousa Santos, 1987).

Conteúdo e forma

A relação conteúdo-forma situa-se numa relação tensionada entre os conteúdos escolarizados e a forma de trabalhá-los. Não há uma forma que responda a todos os conteúdos. Cada área de conhecimento tem seus meios de produção do conhecimento que indicam formas que mais respondam às suas necessidades de mediação/interpretação para uma relação produtiva de ensinar e aprender.

Não há receitas que sirvam para todos os conteúdos. Essa relação conteúdo e forma também não pode ser polarizada, não é o conteúdo que determina a forma, nem é a forma que resolve os problemas do conteúdo. É, sim, uma relação tensionada que envolve os sujeitos que ensinam e aprendem, os meios de produção do conhecimento que originam o conteúdo escolarizado e as relações que interferem no trabalho com este conteúdo: relações interpessoais e relações com o conhecimento em seus processos de produção e disseminação desse conhecimento. Isto representa a necessidade de o professor dialogar com seus alunos e facilitar o acesso dos alunos aos “mistérios” do conhecimento. Vemos que a construção de conhecimento envolve não só uma questão metodológica, mas sim uma escolha epistemológica e uma postura ética frente ao aluno e ao próprio conhecimento em estudo.

Os estudos de Cunha e Leite (1996) demonstram que a lógica do trabalho acadêmico não está situada apenas na questão metodológica ou epistemológica, mas também nas formas como o conhecimento é produzido, disseminado e regulado pelas diversas instâncias da sociedade com suas estruturas de poder, externas à universidade.

A sala de aula não é um território neutro. Como refletimos essas questões com nossos colegas e alunos? Ou não refletimos?

Constatamos em aulas pesquisadas a compreensão de que a construção pedagógica se faz pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética produzida por sujeitos históricos – professor e alunos – que interagem construindo o “*novo de novo*” emuitas vezes também o “*inédito*” (Gramsci, 1982).

As concepções de ensino e de pesquisa procuram romper com lógicas que se contrapõem: o ensino fundado numa concepção de conhecimento como produto final, em que a visão de uma verdade aprontada e um paradigma de certezas constituem o modelo de professor e de aluno. Professor como fonte praticamente única do conhecimento, aluno depositário desse conhecimento definido e regulado por essas relações pré-vistas. A superação da ideia de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado tem mobilizado professores e alunos para uma compreensão de que também se aprende com aquilo que se ensina. Nesse sentido, também há uma tendência do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de apropriação e de produção articulados á ideia da construção pedagógica do conhecimento – aqui compreendida como resignificação do conhecimento em seu modo de produção epistemologicamente compreendido e historicamente situado no seu tempo e na leitura e interpretação da realidade estudada em sua complexidade e contradição. O que favorece o trabalho com a dúvida – questões epistemológicas da pesquisa – numa prática refletida que pode trazer uma teoria viva para o embate com essa prática “encontrada” e interpretada, qualificando o ensino por meio da problematização desse conhecimento.

De volta ao começo

Como a produção da vida histórico cultural não é linear, e se apresenta complexa e contraditória, os espaços para a construção de outras práticas estão sendo ocupados. A Universidade, com suas contradições, conflitos e tensões, acaba arrastada por demandas que exigem outras possibilidades e é nesse espaço que se gestam experiências que trazem marcas de rupturas com o paradigma dominante.

Ainda que as pressões sejam muitas, estudos vêm demonstrando a construção de outras práticas que apresentam salas de aulas “restauradas, preventivas, com muitos canais” para trabalhar relações na perspectiva da inteireza de ser pessoa, da educação da sensibilidade, do toque humano e ético, da narrativa complementando a evidência, num rigor que se constrói em processos coletivos e transparentes. Em que a relação de afeto se faz como compromisso, por onde o conhecimento e os saberes fluem em uma pedagogia de vínculos construídas em formas de teias, teias de relações

com o conhecimento, com a vida, com colegas e alunos, com a responsabilidade social e sobretudo com um “conhecimento prudente para uma vida decente” (Sousa Santos, 1987).

Referências

- Cunha, Maria Isabel da e Leite, Denise. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papirus.
- Fernandes, Cleoni M. B. (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEduc./FACED/UFRGS, Porto Alegre, Brasil.
- Gramsci, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. (1982) 4ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Shor; Freire. (1987). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Silveira, Denise Nascimento. (2008). *O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com os Professores que acolhem estagiários*. Tese de doutoramento. PPGEduc. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil.
- Sousa Santos, Boaventura de. (1987) *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento.
- Vieira Pinto, Álvaro. (1969). *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Aula universitária: que espaço é este?

Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Formação de professores, diálogo entre saberes, aula universitária prática

Resumo

O presente artigo é o relato de uma proposta desenvolvida na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, oferecida a Mestrandos e Doutorandos de diferentes Programas de Pós Graduação de nossa Universidade cujo objetivo é contribuir para a formação de docentes para o Ensino Superior. Trata do estudo, discussão e reflexão de conteúdos específicos do campo das ciências da educação e da aplicação de novos saberes a situações de sala de aula. A investigação sobre a formação de docentes para esse nível de ensino, historicamente aponta para exigências que dizem

respeito ao conhecimento aprofundado do campo científico a ser ensinado. Nesta lógica, pouca ou nenhuma valorização era atribuída ao conhecimento pedagógico e aos saberes da experiência que devem, necessariamente, dialogar com os saberes específicos da disciplina a ser ensinada. O relato discute uma atividade desenvolvida pelos alunos, ao final da disciplina, que articula as três dimensões da vida universitária: ensino, pesquisa e extensão com o propósito de alargar o entendimento a respeito do que pode vir a ser uma aula na graduação, aqui pensada como o espaço no qual professores e alunos, sujeitos do conhecimento, se encontram em interlocução com o saber, com o mundo e com o outro.

Abstract

This article is about a proposition developed in the Higher Education Methodology Discipline, for Master and Doctorate students from different Post-graduation Programs at our University, and it intends to contribute to the Higher Education teachers formation. It will deal with study, discussion and reflection of the specific contents in the education sciences field and the application of new acquirements in classroom situations. Historically, the investigation about teachers formation for this teaching level demands deep knowledge in the scientific field to be taught. According to this logic, little or none value was given to pedagogical knowledge, nor to the experience acquirements that necessarily should converse with specific acquirements of the discipline to be taught. The narration discuss an activity developed by the students in the end of the discipline, that articulates three dimensions in the university life: teaching, research and extension, and it intends to enlarge the comprehension about a university class, where teachers and students, who are knowledge subjects, meet in interlocution with knowledge, the world and with each other.

A título de iniciação...

A memória é partícipe da construção de referenciais sobre o ontem, o hoje e o amanhã. Graças a ela, sujeitos e grupos, narrando suas diferentes visões de mundo contribuem para a história.

Nossas lembranças se constituem em rico arsenal e, nessa medida, podemos entendê-las como potentes para gerar a criação quanto para a reprodução daquilo que somos e daquilo que vivemos. Ao darmos sentido as nossas experiências, construímos representações de nós mesmos, podendo até, nos reinventarmos.

Perguntas a respeito de “Como se dá a inscrição do vivido e como posso reconstruí-lo?” ou, “Como se faz o registro da experiência?” e ainda, “O que modula o registro da experiência?” passam a compor o leque de questionamentos que eu, como professora de Metodologia do Ensino Superior me propus investigar. Isto porque não podemos descuidar do fato que nossas primeiras vivências como alunos, nossa primeira inscrição no campo da docência, são importantes referenciais que, ao longo de nossa trajetória escolar, irão “nos ensinando”, quer pela aceitação quer pela refutação, acerca de como se é/se pode ser professor.

Abordar a questão da experiência quando o foco é a formação de professores autoriza trazer Dewey (1976) para a discussão. Para ele, experiência não é um termo que se explique por si mesmo, consistindo, até mesmo um equívoco postular sua equivalência com educação. Para esse autor, nem toda a experiência é educativa podendo mesmo, ser deseducativa.

[...] “É deseducativa toda a experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas.” (Dewey, 1976: 14)

Sobre a disciplina de Metodologia do Ensino Superior

Metodologia do Ensino Superior é considerada uma disciplina transversal aos programas de Pós-Graduação de nossa Universidade. Para ela se dirigem todos aqueles/as mestrandos e doutorandos que em seu horizonte contemplan a possibilidade de vir a ser professores universitários, aqueles que, sendo professores, enxergam na frequência à disciplina, uma oportunidade para pensar a respeito de seu fazer docente e, ainda, os professores novos da Instituição, como parte do projeto de Capacitação de Docentes. Com um perfil tão heterogêneo, configura-se uma rica oportunidade para viabilizar um projeto de formação profissional contextualizado, reflexivo e autônomo, que possibilite àquele que desejar prosseguir na carreira universitária, o exercício de sua professoralidade¹⁸ de forma criativa e transformadora. Assim pensado, este percurso formativo abre-se a um interjogo entre o que já vivemos, o que já aprendemos e a nossa abertura e disponibilidade para continuar a aprender. Neste aspecto, alinhom-me a Amado e Boavida quando escrevem “o acto educativo nunca é abstracto é sempre realizado por pessoas em determinados contextos e situações particulares”. (2007: 30)

¹⁸ Para Oliveira (2003: 258) a ideia de professoralidade remete a “um processo de construção do sujeito, neste caso, o professor, que acontece ao longo da sua história de vida”.

Indagações a respeito da formação de professores para o Ensino Superior, reflexões sobre o educador necessário para um tempo, no qual as informações se multiplicam e tornam-se descartáveis com idêntica velocidade, compõe com outros importantes questionamentos, um leque de novas indagações que obrigam a um afastamento das formas como, tradicionalmente, vínhamos abordando as questões que dizem respeito à formação docente Brasil.

Os saberes específicos da docência - os chamados saberes pedagógicos – por muito tempo ocuparam um segundo plano na formação de professores. Tal concepção encontrava respaldo na crença de que o simples fato de conhecer uma matéria habilitaria para ensiná-la. Nesta lógica, pouca ou nenhuma valorização era atribuída ao conhecimento pedagógico e aos saberes da experiência. A complexidade envolvida nos processos formativos contemporâneos tem nos obrigado a repensar essa concepção. Se de um lado o domínio de conteúdo é condição necessária, não podemos dizer que seja condição suficiente, visto que, por si só, não assegura uma boa aula. Para um educador¹⁹, além do conhecimento específico, é essencial “uma reflexão sobre concepções de mundo, de homem, de ciência de ensinar e de aprender complementadas pelo conhecimento de técnicas que integram a formação do professor.” (Grillo & Fernandes, 2003: 230). Enfim, reflexões sobre a problemática da formação docente precisam, de forma equilibrada e articulada, dialogar com os conhecimentos científicos dos professores.

Este é o desafio da disciplina!

Da indissociabilidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

Ensino, pesquisa, extensão em que pese equiparadas, inclusive no texto constitucional, nem sempre se apresentam articuladas nas práticas cotidianas dos docentes.

Assim, [...] se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com

¹⁹Ao fazer uso da expressão “educador” o faço intencionalmente, alinhada ao pensamento de Amado e Boavida (2007). Antes de ser professor de uma disciplina específica, somos educadores. “Somos educadores antes, durante e depois de sermos professores. Se um professor não compreende o verdadeiro significado do que é educar não pode ser um bom professor. Se as [...] práticas de um professor anulam os alunos, se fecham as suas mentes para o pensamento futuro, ou adormecem a sua sensibilidade não podem considerar-se educativas (Ib: 38).

frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (Moita & Andrade, 2009: 209).

Acredito que ao professor cabe organizar situações de aprendizagem mediante as quais seja viabilizado o diálogo permanente entre a teoria que é anunciada em sala de aula e a realidade, o que possibilita não só uma relação direta com os espaços e os sujeitos para os quais propõem a sua intervenção, mas a constante problematização da intencionalidade pedagógica.

Ao estimular a criação de atividades que articulassem as três dimensões da vida acadêmica pretendi criar condições de possibilidade para que o Princípio da Integralidade fosse vivenciado por meus alunos, mediante a ruptura com uma ideia de um saber fragmentado e esvaziado de sentido porque descontextualizado das suas vivências cotidianas. Tal compromisso é especialmente válido em uma disciplina que se propõe contribuir para a formação de professores universitários, pois, como refere Carvalho o saber pedagógico “tem em conta, simultaneamente, a exigência da interdisciplinaridade e de especialização, a transversalidade de saberes e a conexão crítica entre a reflexão e ação”. (2004: 59)

Sobre o exercício da docência como projeto da disciplina

Considerando o escopo deste artigo, duas atividades merecem destaque no decurso da disciplina que estou discutindo. A primeira delas propõe uma observação de uma sala de aula universitária. É inegável o valor desta imersão no campo da docência. Se de uma parte, a realidade da sala de aula observada - com toda a vida que ali pulsa - mostra-se, por vezes, contraditória em relação às construções teóricas, de outra parte ela é complexa, instigante e extremamente rica, em face aos desafios que apresenta ao professor iniciante! Os dados colhidos a partir desta atividade são trabalhados em Seminário. Este exercício teórico-prático demanda construção/ reflexão/ desconstrução e reorganização de saberes necessárias ao exercício da docência com qualidade política e pedagógica, no âmbito da Universidade,

A segunda atividade que destaco, acontece ao final da disciplina e propõe a realização de uma aula experimental. Trata-se agora de colocar em cena tudo o que foi trabalhado ao longo do semestre. Para isso, os alunos são estimulados a organizar grupos de trabalho que favoreçam o diálogo interdisciplinar e, na medida do possível, atendam ao Princípio da Integralidade preconizado pela indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

O relato que se segue discute uma atividade que articulou as três dimensões da vida universitária com o propósito de alargar o entendimento a respeito do que pode vir a ser uma aula na graduação, aqui pensada como o espaço no qual professores e alunos, sujeitos do conhecimento,

se encontram em interlocução com o saber, com o mundo e com o outro. A atividade foi organizada e coordenada por um grupo interdisciplinar composto por Mestrandos e Doutorandos dos cursos de Física, Engenharia, Enfermagem e Matemática que tomou como tema para sua aula experimental uma “Visita ao Museu”.

Em sala de aula, inicialmente, a equipe empenhou-se em construir caminhos que permitissem articular as investigações que cada um dos membros grupo vinha fazendo para sua dissertação ou tese, com a riqueza que se abria a partir da pesquisa feita durante a pré-visita na qual foram apresentados aos recursos e possibilidades do Museu. Esse procedimento permitiu que a proposta construída e implementada estivesse atenta à “compreensão de conceitos abstratos através de materiais manipuláveis e experiências interativas” (Rosa *et al*, 2011: 3) oportunizadas aos demais componentes da turma, mediadas pelo grupo responsável pela condução da aula. Essa primeira etapa do trabalho, contemplou a *dimensão da Pesquisa* e abriu caminho para que a Extensão também fosse atendida.

A *dimensão da Extensão* concretizou-se através de uma proposta que não apenas alargou o sentido da sala de aula ao lançar mão do Museu enquanto “espaço de produção de conhecimento e articulação da teoria com a prática para traduzir à sociedade em geral os conceitos e princípios das ciências em uma linguagem que seja acessível a esta.” (Rosa *et al*, 2011: 4) mas ainda oportunizou ao grupo de futuros docentes uma alternativa de trabalho que os fez dos participantes do processo, protagonistas da construção de conhecimento.

A *dimensão do Ensino* ficou contemplada não somente “pela mudança de contexto do processo de aprendizagem, ao sair da sala de aula, ou de um espaço formal de aprendizagem, para um contexto não formal” (Rosa *et all*, 2011: 3) mas caracterizou-se

por “oportunizar o acesso ao patrimônio cultural com finalidade de ampliar percepção crítica da história e da realidade, assim como a preservação e o lazer” (Rosa *et all*, 2011: 3).

A visita a um espaço cultural da comunidade, o Museu da PUCRS, como estratégia pedagógica escolhida pelo grupo, reafirma, como bem colocaram no Plano de Ensino, a importância da “articulação da teoria com a prática para traduzir à sociedade em geral os conceitos e princípios das ciências em uma linguagem que seja acessível a esta.” (Rosa *et all*, 2011:4).

Vale ainda destacar que todas as aulas experimentais foram seguidas de uma avaliação por parte do grupo. Nesse caso específico, o destaque coube à possibilidade que o grupo apresentou de viabilizar uma prática dialógica que colocou em movimento saberes múltiplos como, por exemplo, da equipe que assessorou a pré-visita e acompanhou a visitação. O diálogo com a comunidade, aqui representado por todos os que atuam no Museu abriu novas e distintas possibilidades a saberes outros que ainda não sabíamos, alargando o espaço para produção de conhecimentos para muito

além que aconteceria nos estritos limites de uma sala, na medida em que a realidade passou a nos fazer questão.

Formação Docente: Um processo sempre inconcluso

Retomando o percurso da escritura de meu texto destaco que pretendi inicialmente fazer uma reflexão acerca de *experiência* e sua implicação para a formação de professores, para então, a partir de algumas observações feitas na Disciplina de Metodologia do Ensino Superior refletir sobre o compromisso do professor formador com uma proposta de trabalho que amplie o olhar não só conceitual, mas, fundamentalmente, experiencial de seus alunos.

Gadamer em *Verdade e Método* (1996) adverte para a importância de alargar o entendimento do termo *experiência*, pois tomá-la exclusivamente na perspectiva de seus resultados gerou um empobrecimento do seu verdadeiro processo.

Constata-se que o uso intensivo do termo pelas ciências da natureza, pela ânsia do conhecimento generalizável, não conseguiu apreender a historicidade interna da *experiência*, o que contribuiu para uma redução epistemológica do termo. “O escopo da ciência é objetivar a *experiência* até que ela fique livre de qualquer momento histórico” (1999: 513). Nessa perspectiva a validade da *experiência* residiria no fato de seus resultados poderem permanecer os mesmos em suas múltiplas verificações.

Pelas mãos de Gadamer foi possível apreender o quanto tal concepção fortaleceu uma perspectiva que alienava os apelos da historicidade. O conceito Gadameriano de *experiência* vai de encontro a essa percepção que se funda e se sustenta no experimento.

Por muito tempo a ciência se pautou pelos pressupostos da regularidade, controle e verificabilidade e, um dos efeitos dessa concepção para as demais ciências foi a irrefreada busca pela objetividade. Acreditou-se que isso seria alcançado. E, nesse sentido, não existiria lugar para a historicidade da *experiência*. No entanto, ao esbarrar na singularidade de cada um, essa possibilidade de generalização tornou-se muito mais difícil, visto que a *experiência* do mundo sócio histórico,

[...] “o conhecimento histórico não aspira tomar o fenômeno concreto como caso de uma regra geral. O caso individual não se limita a confirmar uma legalidade, a partir da qual, em sentido prático, se poderiam fazer previsões. Seu ideal é, antes, compreender o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica.” (Gadamer, 1999: 38)

O que se armazena da experiência é apenas o seu rastro, porém, quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado se passa por cima do seu verdadeiro processo. A refutação das falsas universalizações e a *destipificação* do típico é o cerne da experiência na perspectiva referida em Gadamer.

“a verdade da experiência contem sempre a referência a novas experiências. [...] o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência.” (Id,ibid.: 36)

Nessa ótica a resposta à pergunta que dá título a esse texto é um processo de vida e, como tal, sempre contingente. Como processo de construção coletiva a aula universitária implica reconhecer que existem condições de possibilidade para que contingências de nossas vidas façam determinados arranjos.

A aula nunca se restringe ao que o professor se propõe, porque quando a desenvolve, novos significados são acrescentados e extraídos pelos alunos, muitos dos quais não pensados pelo docente quando se preparava. Este interjogo faz parte da constituição de significados, sempre situacional, atravessado pelas histórias daqueles que com ele compartilham o fazer acadêmico. Não podemos como professores saber de antemão se o que propomos obedecerá ao curso desejado.

Poderia, como em muitos casos aconteceu em minhas aulas, a provocação para tomar o Princípio da Integralidade como fio condutor das aulas experimentais, não desencadear efeito na turma. O conteúdo, as estratégias, as mediações didáticas não operam de forma idêntica em todos os alunos: ao contrário se desdobram em possibilidades de sentidos sempre novas, diante de novos sujeitos que se entregam à aventura de aprender.

Importa reter não o que diante do professor se apresenta, mas a consciência que as palavras que profere os exemplos que fornece, os textos que encaminha para leitura, não se fecham em si mesmos, mas, podem ao se abrir ao futuro, possibilitar outras e novas perspectivas para todos os que, com ele, compartilham a docência.

Referências

- Carvalho, Adalbert Dias & Baptista, Isabel. (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, John. *Experiência e educação*. (1976). São Paulo: Companhia Editora Nacional

Fernandes, Cleoni Maria Barboza; Grillo, Marlene. Metodologia do Ensino Superior: Um olhar por dentro. (1976). IN: Morosini, Marília et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Fernandes, Cleoni Maria Barboza; Lacerda, Miriam Pires Corrêa de. (2014). *Plano de Ensino da Disciplina de Metodologia do Ensino Superior*. PPG Educação. PUCRS.

Lacerda, Miriam Pires Corrêa de. (2008). *Decifra-me ou te devoro: a importância da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão em um curso de formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho apresentado no 1º Congresso Internacional de Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais. Braga: Candeias Artes Gráficas

Moita, Filomena M.; Andrade, Fernando César B. de. (2009) Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago, p27.

Rosa, André da; Hartmann, Vinicius; Fraga, Carlos Eduardo Nadal; Souza, Fernanda Lopes de; Moreno, Edson; Souza, Marlo. (2011) *Plano de Aula: Visita ao Museu*. Porto Alegre: Disciplina de Metodologia do Ensino Superior/ PUCRS.

Portfólios virtuais na docência universitária: avaliação e formação de professores para a educação profissional

Débora Ortiz de Leão
Portfólio virtual, docência universitária, formação de professores, avaliação

Resumo

Portfólio é um dos procedimentos condizentes com uma concepção de avaliação formativa. Configura-se como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelos estudantes, em que são apresentadas evidências de suas aprendizagens. A proposta de elaboração de um portfólio virtual em uma aula universitária foi idealizada com o objetivo de identificar aspectos relevantes para a formação docente na educação profissional. Com essa vivência de prática de avaliação, pretendeu-se: analisar os processos interativos na elaboração de um portfólio em

ambiente virtual; distinguir aspectos interdisciplinares evidenciados nas formas de interação e no conteúdo dos portfólios; vivenciar uma alternativa diferenciada de avaliação na formação inicial de professores. O trabalho envolveu cerca de 120 estudantes do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional, sendo realizado no período de março a julho de 2012. Para a interação e a postagem do trabalho, utilizou-se o Ambiente de Ensino e Aprendizagem *Moodle*, e estipularam-se critérios de avaliação com o grupo. Na elaboração do portfólio virtual, os estudantes utilizaram ferramentas como blogs, PowerPoint, vídeos. Durante o processo de produção, as dúvidas ou questões relativas aos conhecimentos foram exploradas em aula presencial e virtual. Os aspectos analisados a partir da experiência foram os seguintes: interação entre os estudantes e a professora, por meio de mensagens virtuais e questionamentos nas aulas presenciais; grande interesse e criatividade na elaboração dos portfólios. Aspectos interdisciplinares ficaram evidentes na maioria dos portfólios, através de relações estabelecidas entre os conhecimentos explorados e suas áreas de atuação de origem (Nutrição, Enfermagem, Agronomia, entre outras). Da mesma forma, a interdisciplinaridade foi contemplada nas evidências de temáticas abordadas nos demais componentes curriculares do curso.

Abstract

The portfolio is a procedure which is in accordance with the conception of formation evaluation. It is an organized and planned collection of works produced by the students in which the evidences or their learning are presented. The proposal of making up a virtual portfolio in a university classroom was carried out in order to identify the relevant aspects for the formation of teacher in the professional education. By means of this experience of evaluation practice it was aimed to: analyze the interactive processes in making a portfolio in a virtual environment; distinguish the inter-discipline aspects highlighted in the ways of interaction and contents of those portfolios; experience a different alternative in assessing the initial formation of the teachers. The work involved around 120 students of the Special Program of Teacher's Formation for Professional Education, being realized from March to July, 2012. For the interaction and posting the work, it was used the Environment 'Moodle' of Learning and Teaching and the criteria for evaluating the group were set up. When making the virtual portfolio, the students used tools like 'blogs', 'power-point' and videos. During the process, the doubts or questions related to knowledge were explored in both real and virtual classes. The aspects analyzed from the experience were: the interaction between the students and their teacher through virtual messages and their questions in real classes; the great interest and creativity in making the portfolios. Inter-discipline aspects were evident in

most portfolios by means of relations established between the explored knowledge and its original acting areas (Nutrition, Nursing, and Agronomy, among others.), the inter-discipline ability was shown in the evidences of the approached themes in the other curriculum components of the course.

Introdução

A proposta de elaboração de um portfólio virtual em uma aula universitária foi idealizada com o objetivo de identificar aspectos relevantes para a formação docente na Educação Profissional.

Com relação à formação de professores, acredita-se que esta deva “estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (Nóvoa, 1995: 27), na medida em que prepara o professor para refletir e assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, sendo, inclusive, protagonista da implementação de políticas públicas e de novas práticas docentes (Leão, 2009a).

Um curso de formação inicial de professores caracteriza-se pela construção da docência como patamar básico para a formação profissional. A concepção de docência que tem circulado nesse meio envolveria a “criação mental e possibilidade de compreensão. (...) Comporta dinâmicas que articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente” (Morosini, 2003:372). No contexto dos cursos de nível superior, distingue-se a docência universitária pelo conjunto de

“atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica (...)” (Isaia, 2003: 372)

Nesse contexto, a sala de aula universitária é “um espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender” (Fernandes, 2003:377) e, por isso, reveste-se de grande importância para o crescimento intelectual das pessoas que dela participam. No caso da formação de professores para a Educação Profissional, tem-se um diferencial: os estudantes iniciam sua trajetória pelos seus cursos profissionais e, somente após, buscam a formação docente. Em função dessa característica, é importante que vivenciem práticas avaliativas diferenciadas durante o curso. As práticas avaliativas inserem-se no conjunto das práticas pedagógicas, como práticas intencionais de ensino e aprendizagem, que não são reduzidas

a questões didáticas ou metodológicas (Fernandes, 2003). De acordo, ainda, com Fernandes (2011:68), “a prática pedagógica é também uma prática social” e, por isso, “a necessidade de fomentar espaços para um diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica é uma condição para a docência”.

Objetivando a vivência de uma prática de avaliação diferenciada, propôs-se a elaboração de portfólios virtuais. Portfólio é um dos procedimentos condizentes com uma concepção de avaliação formativa. Configura-se como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelos estudantes, em que são apresentadas evidências de suas aprendizagens (Villas Boas, 2008).

A partir dessa prática de avaliação, buscou-se analisar os processos interativos na elaboração de um portfólio em ambiente virtual; distinguir aspectos interdisciplinares evidenciados nas formas de interação e no conteúdo dos portfólios; vivenciar uma alternativa diferenciada de avaliação na formação inicial de professores. Para a realização dessa atividade, contou-se com cerca de 120 estudantes do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, sendo realizado no período de março a julho de 2012. A elaboração de portfólios virtuais foi desenvolvida na disciplina de Organização Curricular para a Educação Profissional, por meio do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (*Moodle*), disponibilizado por essa Universidade.

Consideram-se “meios virtuais aqueles que se destinam a criar relações interativas de aprendizagem, entre alunos e professores, pautadas no currículo escolar por meio de tecnologias de informação e comunicação” (Leão Sstivanin, 2009b: 85). O virtual, no sentido a que aqui é referido, equivaleria às possibilidades de interação em rede de computadores. A respeito da crescente utilização dos instrumentos e produtos tecnológicos disponíveis, Levy afirma que:

“[...] o hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental no desenvolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa”. (1998: 40)

A elaboração de um portfolio virtual pode ser decorrente de uma coleção, sugerida pelo professor, das melhores produções do estudante, ou, ainda, resultante de decisões negociadas entre ambos. Independentemente da hierarquia de início, a coleção de trabalhos resultante deve revestir-se sempre de um caráter representativo. Utilizar os portfólios em educação significa assumir o entendimento de que o trabalho do aluno ou do professor deve ter o mesmo prestígio.

Um dos princípios norteadores da elaboração de um portfólio é a reflexão (Villas Boas, 2008) já que ambos precisam analisar as produções e o progresso obtido durante o processo de ensino e aprendizagem. Na situação apresentada neste texto, coube aos estudantes decidirem o que e como incluir e, à professora formadora, orientar o processo de elaboração, bem como analisar a apresentação final.

Outro princípio de elaboração de um portfólio diz respeito à criatividade (Villas Boas, 2008). A partir desse princípio, cabe aos alunos a escolha da melhor maneira de organizar e apresentar o portfólio. Sugere-se a apresentação de evidências de aprendizagem de formas variadas, utilizando-se de outros meios além da linguagem escrita e do formato acadêmico tradicional. O maior desafio do portfólio é incluir evidências que não sejam escritas, já que esse se constitui no meio mais comum de linguagem (Villas Boas, 2008). No entanto, a mesma autora sugere o uso de recursos de áudio e vídeo.

Os alunos pertencentes ao grupo mencionado possuíam, em sua grande maioria, conhecimentos mais avançados a cerca do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Em razão disso, foi possível a construção dos portfólios virtuais com a liberdade de usar vídeos, fotografias, imagens, entrevistas, entre outros meios para compor o trabalho. Na elaboração, os alunos também utilizaram outras ferramentas, como blogs, PowerPoint, vídeos.

Algumas experiências com o uso de portfólio como prática avaliativa em cursos de graduação demonstram que a sua adoção traz mais vantagens na avaliação das aprendizagens do que os testes, tendo sido salientado que o portfólio permite a avaliação contínua, a interação grupal, a reflexão/discussão, a aquisição/aprofundamento de conhecimentos, a gestão do tempo e serve de documento de consulta, estimulando a motivação e a autoformação (Melo e Freitas, 2006). Assim sendo, o portfólio foi utilizado como um procedimento avaliativo, no qual o aluno é participante ativo de sua avaliação (Villas Boas, 2008).

Para que o processo seja ainda mais significativo, é importante, no entanto, que o aluno conheça os objetivos que deve atingir e os critérios, definidos coletivamente, na fase anterior à produção do portfólio. O planejamento deve prever, portanto, a autoavaliação à medida que serão abordados os conhecimentos do componente curricular.

Esse tipo de avaliação, realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem durante o desenvolvimento do curso, denomina-se avaliação formativa, uma vez que permite colher informações que possibilitam reformular, corrigir ou recuperar eventuais falhas do processo, do programa ou do material, aperfeiçoando-os. A avaliação formativa pode auxiliar a rever o desempenho docente e reformular o programa para melhor adequá-lo às características dos alunos. Com relação ao aluno, a avaliação formativa permite identificar as possíveis dificuldades no processo de aprendizagem, ajudando-o a progredir. Desse modo, trabalha-se “na perspectiva de

uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (Fernandes e Freitas, 2007:30).

No caso desta proposta, os critérios de avaliação foram estabelecidos coletivamente no início do semestre letivo. Para a elaboração individual do portfólio virtual, poderiam utilizar-se de ferramentas como blogs e recursos como *PowerPoint* e vídeos, desde que apresentassem evidências de aprendizagens em cada unidade do programa da disciplina. Semanalmente, acompanharam-se as dúvidas e inquietações quanto a sua elaboração, ou questões relativas aos conhecimentos abordados. Para tanto, incluiu-se a ferramenta *fórum* (tira-dúvidas) sobre o assunto, no qual eram respondidas as mensagens enviadas pelos estudantes. As postagens do portfólio virtual no ambiente foram realizadas em dois momentos durante o semestre, na forma de *Envio de tarefas* no *Moodle*. Complementando os estudos, foram disponibilizados *Links* para arquivos de textos ou sites acerca das temáticas abordadas no componente curricular. Após a primeira postagem pelos estudantes no ambiente *Moodle*, as produções foram analisadas com base nos seguintes critérios: criatividade; articulações com outras disciplinas e com atuações profissionais; evidências claras de aprendizagens a cerca dos conhecimentos abordados. Como pontos negativos, foram considerados: cópias de textos; resumos das aulas; trabalhos idênticos.

A análise dos trabalhos demonstrou que, contrariando as informações fornecidas ao longo da primeira fase de realização desta experiência, três estudantes apresentaram trabalhos em formato de memorial descritivo ou relato de experiência. Observou-se que não houve interação entre os alunos no *fórum tira-dúvidas*. No entanto, a grande maioria dos estudantes atendeu ao prazo de postagem dos portfólios, assim como aos critérios estipulados coletivamente. Os aspectos positivos analisados foram os seguintes: interação entre os alunos e a professora formadora por meio de mensagens virtuais e questionamentos durante as aulas presenciais; interesse na realização dos portfólios. Os aspectos interdisciplinares ficaram evidentes na maioria dos trabalhos, através de relações estabelecidas entre os conhecimentos pertinentes à disciplina e suas áreas de atuação de origem (Nutrição, Enfermagem, Agronomia, entre outras). Da mesma forma, a interdisciplinaridade foi contemplada nas evidências de temáticas abordadas nas demais disciplinas do curso. Com essa proposta avaliativa apostou-se em um maior envolvimento dos estudantes do curso devido à dinâmica que os recursos tecnológicos proporcionam. Pretendeu-se intensificar e qualificar aprendizagens, tendo em vista a escassez de tempo dos estudantes para esse curso em particular, uma vez que o realizam concomitantemente aos cursos de mestrado e doutorado e/ou suas atividades profissionais.

Por fim, a aprendizagem da elaboração de um portfólio, como alternativa de avaliação processual e formativa, foi relatada por vários estudantes como sendo muito positiva no contexto

das aprendizagens da docência, ainda mais quando aliada à aprendizagem de recursos tecnológicos. Desse modo, enfrentaram-se os desafios de novas experiências docentes, que possibilitaram aos estudantes incorporarem imediatamente a experiência em suas atuações profissionais.

Referências

- Fernandes, C. O.; Freitas, L. C. (2007). Currículo e avaliação. In: *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Fernandes, C. B. (2003). Sala de aula universitária (verbete). In: Morosini et al (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- _____ (2003). Prática pedagógica. (verbete). In: Morosini et al (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- _____ (2011). Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: Severino, F.E.S. (org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo, Cortez.
- ISAIA, S. (2003). Docência superior (verbetes) In: Morosini et al (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- Leão, D. O. de. (2009a). Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes. Porto Alegre, PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Leão, D. O.; Stivanin, N. F. (2009b) As novas tecnologias e a cultura escolar da alfabetização: possíveis mudanças para o processo de ensino e aprendizagem. In: Gonçalves, R. A.; Oliveira, J.S.; Ribas, M.A. (orgs.) *A educação na sociedade dos meios virtuais*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano.
- Lévy, P. (1998). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática*. São Paulo: Editora 34.
- Melo, R.C.C.P.; Freitas, H.C.N.M. (2006) Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens - Perspectiva dos estudantes de enfermagem na disciplina de Administração e Gestão em Enfermagem. *Revista Científica da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: domínio de Enfermagem*, Coimbra, II Série. n.2, jun.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.
- Valadares, J.; Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Edições Plátano: Lisboa.

Villas Boas, B. M. F. (2001) Avaliação formativa: Em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: Viegas, Ilma P. A. e Fonseca, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: FE/Unicamp.

Villas Boas, B. M. F. (2008). *Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico*. 5ª ed. Campinas: Papyrus.

Razones y sinrazones de la formación de un docente creativo

Coordinadora

Beatriz Guerci de Siufi
Universidad Nacional de Jujuy. Argentina
bsiufi@gmail.com

Participantes

Rosa Pérez del Viso de Palou
Univ. Nac. de Jujuy. Argentina
rosapalou@gmail.com
Javier Corbalán
Universidad de Murcia. España
corbalan@um.es
Felipe Trillo