

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). "Autonomía profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, pp. 25-30.
- IRICUP/FPCUEP (orgs.) (2005). "Atualização pedagógico-didáctica de docentes da Universidade do Porto – Acção Piloto – (abr.-jun.)". Documento de apresentação da Acção.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- _____. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- _____. (2005). "Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal". *Revista Educação*, ano XXVIII, n. 3 (57). Porto Alegre, set./dez., pp. 371-389.
- LEITE, C. e SILVA, O. (2002). "Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS". Actas do 5º Congresso da SPCE – "O particular e o global no virar do milénio", pp. 605-611.
- LEITE, C.; LEMOS, M. e FARINHA, J. (2004). "Preparação e avaliação pedagógica dos docentes". Doc. policopiado, UP.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME/IE.
- MOROSINI, M.C. (2001). "Docência universitária e os desafios da realidade nacional". In: MOROSINI, M.C. (org.). *Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação*. 2ª ed. ampl. Brasília: Plano, pp. 15-33.
- PAQUAY, L. et al. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Paris/Bruxelas: De Boeck Université.
- PIMENTA, S. e ANASTASIOU, L. (2002). *Docência no ensino superior*, vol. 1. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- VIEIRA, F. (2005). "Transformar a pedagogia na universidade", ISSN 1645-1384 (on-line). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 8/9.
- ZABALZA, M. (2004). *O ensino universitário. Seu cenário e protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Lisboa: Educa.

ANASTASIOU, L.G.C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*, Cunha, Maria Isabel (org), Campinas, Papyrus, 2007.

3

PROPOSTAS CURRICULARES EM QUESTÃO:
SABERES DOCENTES E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Léa das Graças Camargo Anastasiou

Este texto apresenta um recorte de pesquisa-ação em curso, envolvendo professores e coordenadores universitários, visando à superação da organização curricular em grade por processos coletivos de construção de matriz integrativa.

Como pedagoga que pesquisa e participa de processos de profissionalização continuada com docentes universitários, a questão central que me coloco é: que princípios e processos medeiam a transposição dos quadros científicos, dominados e lecionados atualmente, derivados das áreas de formação básica e de aprofundamento (graduação e pós) efetivadas pelos docentes, para a construção de quadros teórico-práticos de saberes curriculares, igualmente científicos, integrativos, a serem sistematizados com os estudantes universitários, na construção e na efetivação de matriz curricular integrativa?

Partindo dessa questão, vários processos têm sido efetivados; em especial, tomamos como foco uma vivência na Universidade do Oeste de

Santa Catarina (Unesco) – Campus Joaçaba (2004/2005), na qual buscamos coletivamente, com base na prática pedagógica existente, realizar formas de superação do trabalho fragmentado e disciplinar, característico da organização curricular de formato *grade*.

Tomamos como ponto de partida a prática social existente (Saviani 1980), visando problematizá-la, revisá-la, reestruturá-la e sistematizá-la por meio da construção e da efetivação do projeto pedagógico institucional e de cursos, buscando uma prática social reelaborada.

Formado em diferentes áreas, o docente sistematizou seus saberes nos cursos de graduação e pós, podendo, com base neles, organizar variadas formas de atuação docente; o desafio consiste na revisão desses saberes, transformando-os em saberes escolares e partes articuladas de uma matriz curricular. Para isso, estudos e atividades são aqui apresentados, pelas relações que possibilitam na construção da matriz integrativa.

Vários determinantes vêm desafiando as instituições de educação superior na revisão do currículo tradicional em *grade*: o movimento próprio da realidade, as questões sociais, as mudanças na organização do Estado, o pensar e o agir decorrentes de uma visão moderna e fragmentada de ciência, entre outros; aliado a isso, pontuamos que a questão legal, associada às autorizações e aos reconhecimentos dos cursos de graduação, pode ser uma saída para o avanço do coletivo institucional docente.

Contexto do processo: A construção coletiva do projeto pedagógico

A partir da entrada em vigor da LDBEN 9.394/96, as instituições educacionais foram desafiadas a construir coletivamente um projeto norteador, registrado em um documento formal, que deve ser reescrito periodicamente, a cada etapa proposta, avaliando as metas pretendidas e colocando novas metas, conforme as necessidades, num movimento que acompanha a mudança da realidade e as situações centradas no homem, em constante vir-a-ser.

Sendo projeto de uma instituição social – a universidade –, refere-se aos cidadãos e tem como valor central a cidadania, o que se refletirá nas

escolhas e na tomada de decisões quanto à organização curricular, das quais decorrerão objetivos, conteúdos, definições metodológicas e formas de acompanhamento. Por ser pedagógico e parte essencial de um compromisso social, esse projeto tem como cerne da instituição, na graduação, o ensinar e o aprender, visando à formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a. A universidade estabelece como foco essa parte da sociedade que a constitui, que ela representa e que ela altera, a partir do projeto explicitado, assumido e efetivado.

Nesse contexto, a ação de projetar ou lançar para diante, própria do projeto pedagógico, direciona a universidade no sentido de atuar como instituição social, com uma ação e uma prática social. O conhecimento, como objeto do trabalho, deve ser orientado por sua própria lógica, suas necessidades e seus compromissos, superando interesses de corporações ou capitais específicos. Deve também garantir como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia e da legitimidade do saber, independentemente da religião ou da direção que o Estado dê às suas decisões político-partidárias.

No projeto, ao se definirem os quadros teórico-práticos dos cursos, definem-se as formas de organização do conhecimento referente à herança social, produzido e/ou atualizado na pesquisa ou extensão, devendo-se considerar as necessidades sociais do país, da região e sua situação histórica. Sendo institucional, deve ser construído com base nas necessidades e nos problemas postos pelo colegiado que constitui a instituição. Por isso, varia em cada instituição ou de curso para curso, conforme as especificidades que estes possuam, principalmente em relação aos objetivos definidos.

No projeto pedagógico também se discute a universidade submetida a um conjunto de regras e normas, como uma entidade administrativa. Nos últimos anos ela vem sendo avaliada como se fosse uma entidade administrativa e isolada, como se seu sucesso e sua eficácia resultassem da gestão dos recursos, da previsão, do controle, dos níveis de desempenho, das idéias de planejamento, características estas próprias de entidades empresariais. Como instituição social, a universidade não pode ignorar o mercado de trabalho que dá origem à formação dos profissionais que ela vai colocar nesse mesmo mercado. Mas o compromisso, na formação desse profissional, está centrado nas possibilidades de intervenção no próprio

mercado, numa adesão acrítica, ou possibilitando o surgimento de profissionais que vão compreender o processo e nele intervir, inclusive na direção de transformá-lo. Por isso, a reflexão é um elemento fundamental e essencial no projeto pedagógico que se estrutura, se organiza e se efetiva.

A ação de projetar para adiante – para o próximo ou para os próximos anos – é uma ação de “reinventar”, de “fazer de novo e de outra forma”. Exige conhecer a história da instituição, do curso, e aprender com ela. Dessa forma, o diagnóstico é o ponto de partida da reflexão e da posição do coletivo e dos grupos de trabalho.

Após estas reflexões iniciais, veremos o desafio que é sistematizar ações na construção e na efetivação do projeto pedagógico e como, partindo de uma exigência legal, pode-se constituir um espaço de avanço ou manutenção do existente; dessas definições resultará a organização curricular, tomando o currículo como o conjunto de todas as atividades construídas e efetivadas por professores e estudantes ao atuar nos cursos. A própria definição estrutural por disciplinas, áreas ou componentes curriculares, visando preparar profissionais e cidadãos, revela os valores adotados pela equipe institucional.

As diretrizes e o projeto pedagógico dos cursos

Com base nos elementos determinantes do projeto pedagógico institucional se constroem os projetos dos cursos; historicamente e quanto à organização curricular, o modelo dominante é aquele centrado na coleção de disciplinas justapostas, formando a *grade curricular*. É um modelo que tem vários séculos e que funcionou como referência única, até as últimas décadas. É importante pontuar que, já na universidade napoleônica, no tempo em que Napoleão Bonaparte foi imperador da França, o currículo se constituía no formato de grade, por justaposição e tendo como princípio que as disciplinas “teóricas” seriam oferecidas num ciclo básico e as “práticas” num ciclo profissionalizante, deixando-se o estágio para a fase final do curso.

Esse modelo, cujos méritos não se questionavam àquela época, mantém-se hoje tal como existia há séculos, mostrando-nos que a organização curricular deixou de acompanhar o movimento da realidade.

No entanto, a partir da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), novos elementos foram propostos e anunciou-se a construção de diretrizes para as diferentes áreas ou cursos de graduação, com objetivos ou metas que se constituem em desafios ao modelo tradicional de organização institucional e trabalho docente, iniciando-se pelo momento de organização do projeto político-pedagógico institucional e de cursos e mantendo-se durante sua efetivação.

As diretrizes pontuam princípios que possibilitam às instituições, ao organizarem currículos, optar por modificá-los em relação a vários aspectos: à composição de carga horária, que dificulta processos de integração; à especificação de unidades de estudo, possibilitando atualização dos conteúdos e processos; à indicação de tópicos ou campos de estudo relacionados às novas experiências de ensino e aprendizagem, com altos índices de carga teórica, muitas vezes desligada da prática. A articulação teoria e prática é foco das diretrizes curriculares, assim como a pesquisa, como forma importante de aprendizagem, situando-se não com a função central da descoberta de um conhecimento novo, mas como processo de descoberta e sistematização. Busca-se desenvolver e sistematizar hábitos de estudo persistente, o debruçar-se sobre um assunto e esgotá-lo até o final, exercitando a disciplina pessoal e mental direcionada às questões, tanto individual quanto coletivamente. O enfoque dado aos estágios e à participação em atividades de extensão possibilita tomá-los como aprendizagem e parte da carga horária pelo estudante. Práticas de estudo independentes e a construção progressiva da autonomia intelectual e profissional são a base para a definição dos perfis acadêmicos e dos egressos, tomando-se os conhecimentos, as experiências e as vivências da vida social e profissional como relevantes para a formação, devendo ser trazidos para a aula.

Associadas à autonomia institucional curricular, destacam-se as demandas da sociedade e a dinâmica de mudança que nos rodeia, tomando a graduação como uma etapa de formação inicial, num processo contínuo de educação permanente, refletindo-se na construção e nas revisões periódicas do projeto pedagógico.

Em relação à matriz curricular, há abertura para novas estruturas e para a ampliação à diversidade na organização dos cursos; todos esses elementos podem contribuir para uma diferente qualidade do projeto

pedagógico de graduação, exigindo alterações na organização da ação administrativa e pedagógica, resultando em novas formas de ensino, aprendizagem, metodologia e acompanhamento ou avaliação.

Embora legalmente exista essa abertura, o contexto é bastante controverso: o modelo metodológico predominante ainda é o modelo jesuítico, no qual o conteúdo está pronto e definido e é do conhecimento do docente, que deve, assim, apenas transmiti-lo; o conhecimento fica reduzido a simples informação, mantendo-se a aula expositiva, uma verdadeira palestra. Sendo o conteúdo exposto e depois verificado pelo docente, cabe ao aluno tão-somente copiá-lo e memorizá-lo. Nos exames e nas verificações, reforça-se a repetição do conteúdo da aula. Do ponto de vista metodológico, predomina, assim, um modelo repetitivo do conteúdo dito pelo professor. Do ponto de vista administrativo, a predominância é de currículo em grade, pela justaposição de disciplinas, tradicionalmente chamadas de matérias.

O modelo tradicional separa o ciclo básico do profissionalizante, alocando no primeiro as disciplinas da base conceitual, preparando para as práticas, que vêm a seguir. Ele conserva a visão de conhecimento da modernidade, período em que ele foi dividido em áreas, visando ao aprofundamento, com a predominância do princípio da neutralidade, visando à objetividade, separando o homem da ciência. Ocorre que, no movimento de aprofundamento e especialização, fundamental naquele momento histórico, não se organizou um caminho de reconstrução articulada do todo, buscando sínteses integrativas; as áreas mantiveram-se distintas, específicas e disciplinares.

Nessa divisão do conhecimento, cada área manteve-se isolada num lugar da grade, cuja função é dividir, separar. Assumindo-as, assim, isoladamente e com um fim em si mesmas, reforça-se a disputa por *status* entre elas. E o aluno recebe essas “porções de conteúdo” como se elas existissem por si próprias, e não como fruto dessa unicidade que é a realidade, artificialmente separada para estudo. No avanço e no movimento das descobertas científicas, o rol de conhecimentos aumenta, mas continua com a carga horária existente, sendo apressadamente exposto ao estudante, numa luta contra o tempo escolar. Transmitido e não processado, trabalhado de forma isolada, o conhecimento se transforma em informação que o aluno retém até o momento do exame.

É nesse contexto que se inserem os processos de formação que temos chamado de *profissionalização continuada*. Do ponto de vista legal, os currículos precisam ser reestruturados. Mas não basta escrever um novo currículo com desenho ou formato integrativo. O desafio está também na sua operacionalização, uma vez que o *habitus*¹ de atuação tradicional, isolada, individualizada da grade continuará presente na ação do professor que irá atuar no novo projeto proposto. Por isso, a decisão de mudança deve ser consensual e coletiva, envolvendo professores e estudantes, que precisam associar-se e fazer acontecer o novo projeto.

Nesse contexto, e para responder à questão inicialmente colocada, tomamos a construção do projeto pedagógico coletivo como um possível caminho de superação de vários entraves existentes. O ponto de partida é o conhecimento da realidade institucional: tanto o projeto institucional como o dos cursos devem ser construídos com base no diagnóstico que revelará os avanços e as dificuldades, que são complexos, no sentido de estarem juntos, mas que na hora do estudo e da tomada de decisão precisam ser considerados nas suas especificidades. Embora não seja fácil escrever o projeto, é menos difícil escrevê-lo do que executá-lo.

Outro elemento determinante é o estudo das diretrizes da área, para discutir o perfil profissiográfico e definir a forma de organização do currículo. Lembramos que áreas e linhas de pesquisa integram os estudos da graduação com os programas da pós-graduação. Essa é outra referência a ser considerada na organização curricular.

Currículo em grade ou matriz integrativa: Desafios à ação docente

Embora historicamente a atenção acadêmica centre-se na grade curricular, o desafio que se apresenta é a superação da visão fragmentada disciplinar chegando a processos de construção integrativa do conhecimento.

1. *Habitus*: conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos (Bourdieu, in: Perrenoud 1993, p. 209).

O currículo integrativo propõe o estudo por áreas de conhecimento no que elas têm de próprio e característico, fazendo o destaque e a junção dos elementos que, por sua própria essência, podem ser particularizados e articulados, permitindo que se trace um quadro de compreensão da realidade na área de atuação. É necessário apreender o movimento: as articulações, as leis e os princípios, hoje válidos, poderão mudar, se esgotar, descobrindo-se novas leis, novos princípios, métodos e relações para dar conta dos problemas que surgirão daqui a dez anos, ou talvez mesmo amanhã, sendo necessária uma revisão contínua do quadro teórico-prático global dos cursos.

Um currículo visando à formação de uma área ou profissão é constituído de contribuições referentes a conteúdos, a procedimentos e a atitudes das áreas de conhecimento, de elementos teóricos e práticos – partes do quadro global articulado, no qual a lógica própria a cada área contém um conjunto de “saberes”, de “saber fazer” e do “ser” profissional a atuar numa realidade. Como o currículo integrativo se caracteriza por uma construção evolutiva, de complexidade crescente, a exigência do trabalho integrado e da ação coletiva representa outro desafio: trabalhar coletivamente é uma aprendizagem a efetivar. Um desafio é a construção das representações do currículo. Em cada fase, os componentes curriculares – módulos ou áreas – podem ser representados por desenhos ou por mapas conceituais, destacando os elementos-chave do período.

Os conteúdos em foco

Visando enfrentar esses desafios, no processo de profissionalização, várias atividades são construídas com os professores. Os estudos acerca da história da universidade, da visão moderna e pós-moderna de ciência, do método cartesiano e da teoria da complexidade são efetivados com a mediação de autores,² cujas leituras são acessíveis aos docentes universitários, oriundos de formações efetivadas em áreas diferenciadas.

2. Entre os vários autores estudados, citamos Braga (1999); Castanho (2000); Cunha (1992); Freire (1992); Guindani (s.d.); Luckesi (1995); Not (1993); Raths (1977) e Zabala (1998; 2002).

Paralelamente aos estudos teóricos, visando possibilitar a reflexão-ação-reflexão acerca da ação docente no desafiante e necessário processo integrativo, temos efetivado atividades, tendo o conteúdo como foco. Destacamos três delas: “análise da disciplina”, “análise do conteúdo” e “construção do programa de aprendizagem”, pelas possibilidades de reflexão e tomada de posição, individual e coletiva, que propiciam e que delas decorrem.

Essas atividades partem do domínio do conteúdo pelo docente; no entanto, muitas vezes esse domínio se refere à disciplina com um fim em si mesma, e não como parte de um quadro teórico-prático global a ser construído, visando à formação para uma área profissional. Se o conteúdo vale por si mesmo, não pelo processo que contém ou pelas relações que gera, propicia ou possibilita, ele é estudado para tirar a nota para aprovação, e não para a apreensão articulada de parte do quadro teórico-prático global que o futuro docente precisa dominar, para atuar profissionalmente.

A atividade de análise da disciplina parte da experiência anterior do docente e resulta no preenchimento individual de um roteiro (Anexo I), a ser depois discutido com o colegiado do curso. Muitas vezes, fica patente o desconhecimento acerca dos demais conteúdos, anteriores, concomitantes e posteriores ao momento em que o professor atua.

Ao realizar a análise da disciplina, caracterizando-a, busca-se reconhecer sua lógica própria e as articulações que ela pode efetivar como parte do quadro teórico-prático global. Identificar se a disciplina atua como obrigatória, optativa, introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, especialização ou tecnológica, e se ela é predominantemente teórica, conceitual ou teórico-prática possibilita discutir as áreas de conhecimento, as relações e os processos mentais, nos diferentes cursos em que aparecem de formas diversas.

Identificar a função de introdução, de fundamentação e/ou de aprofundamento, que pode variar conforme o momento e as relações entre as disciplinas, possibilita um diferente olhar sobre sua função na construção mental que o estudante efetiva; possibilita um exame da questão metodológica e avaliativa exigida, no processo de ensinar e de apreender, pois os objetivos para disciplinas com funções complementares porém

diversas são específicos, exigindo modos diferenciados de ensinar e de acompanhar os processos.

Quanto à justificativa da disciplina, à pertinência ao momento em que ela se encontra inserida, assim como quanto à sua finalidade no quadro teórico-prático global do curso, o professor se vê desafiado a responder a questões formuladas pelos estudantes, ainda que não expressas. Identificamos dúvidas sobre possíveis respostas, evidenciando que elas não haviam sido objeto de análise, assim como ocorrem casos de consenso entre os docentes de que a disciplina deveria ser alocada em outro momento, ou com outros tópicos de conteúdo. Quando refletimos sobre a área, o componente curricular ou o módulo, surgem sugestões procedentes e avançadas, superando o aspecto fragmentário e disciplinar até então vivido; estas são atividades que possibilitam discussões interessantes, envolventes, levando a impasses e a confrontos antes de se construírem os consensos buscados.

A segunda atividade destacada é a “análise dos conteúdos do plano disciplinar”. Essa atividade toma, como ponto de partida, o conhecimento dos tópicos da disciplina, e, como ponto de chegada, uma revisão da área direcionada às possibilidades integrativas.

Pede-se ao professor que, de posse do rol dos tópicos de conteúdos com que trabalha, passe a categorizá-los, considerando o momento do curso em que o trabalho se efetiva. Inicialmente, ele precisa diferenciar os conteúdos essenciais e complementares para aquele momento do curso. Isso se constitui num desafio, pois existe uma tendência a achar que tudo que faz parte do ementário é essencial, levando muitas vezes à necessidade de revisão do próprio quadro de ementas do curso; os conteúdos essenciais referem-se aos conceitos, princípios, leis, nexos e relações determinantes e próprios àquele momento do curso, não sendo abordados daquela forma, naquela profundidade, em outro momento. Definindo-se os conteúdos essenciais, pode-se organizá-los em níveis de abordagem (introdução, fundamentos ou aprofundamentos) e complementar identificando os níveis conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais que lhes são próprios, como possíveis elementos organizadores do trabalho docente.

Temos verificado que raras são as oportunidades vividas institucionalmente pelo docente para se debruçar sobre as disciplinas, para

compreendê-las e apreendê-las em seus determinantes: seus conceitos, as leis básicas, os princípios organizadores, as relações e os nexos que possibilitam com as áreas de atuação onde se aplicam. Desafiados a essa atividade, ocorre um susto, um assombro e um novo modo de olhar e apreender a própria ação docente, de forma individual e também coletivamente.

A partir daí, já se pode construir o mapa conceitual da disciplina, com seus elementos básicos e as relações previstas para aquela etapa do curso.³ Realizar a análise comparada dos mapas conceituais das disciplinas pertinentes a uma mesma área, componente ou módulo possibilita o estudo das possibilidades integrativas, dada a proximidade ou dada a identidade, seja cognitiva, procedimental ou atitudinal.

Temos sugerido que os mapas, em representações planas, sejam reorganizados numa visão tridimensional, como um cubo, composto de mapas planos, sobrepostos e integrados também verticalmente. Na base do cubo, os conteúdos a serem apreendidos no primeiro ano ou semestre, sedimentando ou retomando as aprendizagens efetivadas nos períodos anteriores à universidade. A representação tridimensional da matriz auxilia a compreender que cada conceito trabalhado num dado momento será retomado na área “x” num outro momento – no segundo, quarto ou no oitavo semestre, enfim, em diferentes momentos curriculares. É a partir da base introdutória e de fundamentos que se constrói o nível de aprofundamento, em complexidade crescente, numa totalidade integrada. Cada semestre ou ano tem seu conjunto de conteúdos interligados aos demais, ao redor dos eixos estabelecidos.

Uma representação plana que ajuda a visualizá-lo é a espiral ascendente; ali são visíveis as voltas que indicam o movimento ascendente em torno de um eixo. Ao completar o círculo, o movimento espiral não toca na parte onde o círculo se iniciou, mas num nível um pouco mais elevado, indicando que os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) serão retomados, em níveis de complexidade ascendente, sendo por isso fundamental a ação colegiada. Cada nível deve ser trabalhado de tal forma

3. A respeito da construção do mapa conceitual, ver Anastasiou e Alves (2003).

que passe a fazer parte do pensar do estudante; é fundamental definir as formas e os níveis de integração, porque eles nortearão as ações docentes e discentes. Esses estudos atuam como elementos unificadores da ação e tranquilizam o professor: não é necessário apressar-se, lutar contra o tempo, uma vez que se assume, coletivamente, a retomada progressiva dos conteúdos e das aprendizagens. Isso exige a ação de parceria entre os sujeitos do processo: gestores, docentes, entre si e com os estudantes, todos envolvidos, desde o início do processo, com a apresentação bem clara e objetiva do quadro teórico-prático que os desafiará a cada momento do curso.

Em decorrência dessas escolhas, do ponto de vista da aula universitária, muitas alterações se fazem com relação às estratégias; a aula expositiva tradicional fica sem razão de existir; não cai a exposição do conteúdo, mas se extingue aquela aula tradicional, jesuítica, a palestra. A aula é proposta com a participação do estudante: aula expositiva dialogada, que não é estratégia de mão única, ou seja, *dada pelo professor e assistida pelo aluno*, mas feita pelos sujeitos que ali atuam e que pode ocorrer tanto na sala, como numa biblioteca, ou num laboratório, ou mesmo via Internet.

É com base nessas integrações que se constroem os programas de aprendizagem (Anexo III). Durante muito tempo organizamos e registramos as ações docentes nos planos de ensino, em que o centro era o ato de ensinar, e o foco, a ação docente. A proposta de reescrevê-los em forma de programas de aprendizagem amplia e desloca o foco do ensinar docente para uma ação compartilhada, objetivando o apreender, destinando o espaço e o dever do aprendiz ao estudante. Planeja-se o ensino, perguntando: qual a melhor forma de fazer o estudante apreender esse conteúdo, seja ele cognitivo, procedimental ou atitudinal?

Construídos coletivamente pelos docentes do componente curricular, área ou módulo, os conteúdos como objetos e processos de apreensão são apresentados e discutidos com os estudantes no início de cada época letiva, constituindo-se num *contrato didático*, no qual se identificam, definem e registram dados norteadores do processo, e se definem e assumem ações, compromissos e formas de enfrentamento dos desafios presentes no ato de ensinar e de apreender os conhecimentos ali propostos.

Pontuamos que os roteiros expressos nos anexos contêm elementos que eram significativos para a realidade e o grupo de trabalho da pesquisa

citada, e que, portanto, podem não coincidir com as necessidades de outros grupos docentes; mas constatamos que a partir da análise da disciplina, de um mergulhar no conteúdo analisando-o por meio de novas categorias, submetendo essas sínteses ao colegiado, e tendo reorganizado os planos de trabalho tomando a aprendizagem como foco, o docente vive uma construção, individual e coletiva, de uma rede ou tessitura, iniciada na reflexão individual e processada também no e pelo coletivo. Acerca do conteúdo, sempre excessivo, muitos tópicos são retomados, excluídos, revisados, sendo operacionalizados de forma mais adequada, ganhando-se em tempo, profundidade e qualidade. Como essas atividades são realizadas paralelamente aos estudos sobre metodologia e avaliação, muitas descobertas e *insights* ocorrem, levando a ações conjuntas, às vezes ainda tímidas, mas caminhando processualmente em direções mais e mais avançadas.

Considerações complementares

Nas avaliações contínuas efetivadas, ficou constatado como o processo desafia o docente em vários *reconhecimentos*. Iniciando pelo conteúdo de ensino, no qual se atuava como fim em si mesmo, agora situado num quadro teórico-prático global, articulado e parte de uma matriz integrativa, até um novo olhar acerca das formas de apreensão pelas diversas estratégias, buscadas e escolhidas pelas operações de pensamento que as sistematizam.

A *valorização do domínio do conteúdo* pelo docente cria um clima de reconhecimento do que o professor tem de mais significativo e que assume com a maior seriedade. Tomá-lo não apenas como quadro científico definido e resultado da pesquisa, mas também como ferramenta de apreensão da realidade pelo futuro profissional estudante da graduação requalifica seu significado. É porque domina o conteúdo que o professor pode dissecá-lo em seus elementos determinantes, efetivando sua tradução como saber escolar e profissional, aplicando-o à área do curso. A distinção do conteúdo curricular como fruto da especialização e da pesquisa, como ponto de partida da formação docente e parte articulada do quadro global do curso em que atua dá *força e distingue essas formas de saber*: o saber científico e o saber

escolar, igualmente importantes, bases do saber pedagógico mediador entre essas duas instâncias.

Assumir-se sujeito tradutor da ciência na forma de saber escolar passa a ser o foco do *projeto pessoal-profissional* do docente, projeto que ele efetiva em seu cotidiano, ainda que não tenha clareza disso. Descobrir-se portador e sujeito de um projeto profissional docente na matriz integrativa é uma conquista a ser construída hoje pela categoria docente. A revisão e a reconstrução da docência, como trabalho individual e colegiado, desafiam a lidar com o *pensamento divergente e convergente*, na construção do componente, área ou módulo, e exigem uma flexibilidade mental que auxiliará no trabalho de construção do conhecimento com o estudante em aula.

A revisão da relação entre *conteúdo e forma de assimilação* leva a um reestudo da lógica, da gênese e da sistematização da área, pelas formas de apreensão que o cérebro efetiva na construção dos conhecimentos, e pelo modo como, por meio das ampliações perceptivas, o sujeito do conhecimento usará esse processo como ferramenta de transformação de si e da realidade.

A retomada de *conceito do todo* na conjunção disciplinar clássica da grade *como soma de partes* e, na matriz integrativa, *como articulação das antigas disciplinas* em componentes curriculares, áreas ou módulos, em torno de eixos, exige um mergulho nos princípios da teoria da complexidade, a ser retomada e aprofundada, nos papéis pessoal e profissional.

A vivência dos princípios da aprendizagem do adulto – como *professor aprendiz* da profissão docente, com seus saberes – e a avaliação dessa vivência possibilitam identificar, na própria pele e na alma, o sentido dos momentos de mobilização para o conhecimento, da construção do conhecimento – com as categorias da significação, práxis, continuidade-ruptura, problematização, criticidade, totalidade e historicidade – e a importância da elaboração da síntese do conhecimento (Vasconcelos 1996). A metacognição desses processos e do sentido de construção vivido pelo participante pode fazer diferença nas futuras decisões profissionais.

O desafio da *inserção do estudante* como o sujeito do processo de apropriação dos saberes, atuando como parceiro e co-responsável, na efetivação do programa de aprendizagem, é algo novo e que precisa ser cuidado.

E a *utilização de atividades* que sistematizam as vivências – efetivando a práxis reflexiva, perceptiva e motora – mediadoras dos processos possibilita a revisão da importância das ações discentes na aula universitária.

Encerrando o texto, destacamos dois elementos que têm sido fundamentais: *movimento e articulação*. A compreensão, a vivência e a percepção do movimento como uma constante, uma parte “natural” da realidade e dos processos revisados a partir do seu próprio acompanhamento. Movimento que inclui escolhas, que podem ou não se direcionar a processos articulados e articuláveis. Movimento do pensamento: da síntese para a análise. Movimento do conhecimento: do científico para o saber profissional e deste para o quadro científico, do senso comum para a ciência e, na socialização desta, para a reconstrução do senso comum (Santos 1999; Morin 1994; 2000). Movimento dos sujeitos envolvidos em contínua interação e mudança. Movimento que pode superar formas aleatórias ou acidentais, na construção deliberada de processos articulados, com flexibilidade e foco direcional, para dar conta das contradições, visando à construção e à construção da cidadania. Movimento que, a nosso ver, tem o desafio de continuar buscando formas mais e mais articuladas.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L.G.C. (2003). “Profissionalização continuada do docente universitário”. In: VIELLA, M. dos A. (org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos.
- ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. (2003). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Ed. da Univille.
- ANASTASIOU, L.G.C. e PIMENTA, S.G. (2002). *Docência no ensino superior*, vol. I. São Paulo: Cortez.
- BOAVENTURA, E. (1989). *Universidade e Estado no Brasil*. Piracicaba: Ed. da Unimep.
- BRAGA, A.M. (1999). “Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação”. In: LEITE, D. (org.). *Pedagogia universitária*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

- CASTANHO, M.E. (2000). "Professores e inovação". In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E. *O que há de novo na educação superior*. Campinas: Papirus.
- CUNHA, Maria Isabel da (1992). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUINDANI, E.R. (s.d.). "O ensino universitário na perspectiva da complexidade: Uma abordagem moriniana". Joaçaba: NAP da Unoesc. (Mimeo.)
- LUCKESI, C.C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. (1994). "Epistemologia da complexidade". In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- NOT, LOUIS (1993). *Ensinando a aprender. Elementos de psicodidática geral*. Trad. de Carmem Sylvia Guedes e Claudia Signorini. São Paulo: Summus.
- PERRENOUD, P. (1993). *Prática pedagógica, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Porto: Porto Ed.
- RATHS, Louis E. et al. (1977). *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU.
- SANTOS, Boaventura S. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- SAVIANI, D. (1980). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- VASCONCELOS, C.J. (1996). "Construção do conhecimento em sala de aula". *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, n. 2. São Paulo: Libertad.
- ZABALA, Vidiella Antoni (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO I

ANÁLISE DA DISCIPLINA LECIONADA E SUA RELAÇÃO COM AS DEMAIS DISCIPLINAS DO CURSO, PARA ESTUDOS DE POSSIBILIDADES INTEGRATIVAS NOS SEMESTRES E/OU AO LONGO DO CURSO

PROF.: _____ CURSO: _____

DISCIPLINA: _____

MOMENTO: _____ HORAS: _____ Período: _____

- 1º Com base na grade curricular, ligar a disciplina escolhida para análise em relação às demais, pontuando:
- disciplinas anteriores das quais recebe contribuição;
 - disciplinas concomitantes relacionadas;
 - disciplinas para as quais mandará elementos;
 - possibilidades interdisciplinares.
- 2º Caracterizar a disciplina, considerando o tipo de disciplina:
- obrigatória () optativa () introdutória () de fundamentos ()
 de aprofundamentos () de especialização () de aplicação tecnológica ()
 predominantemente teórica ou conceitual ()
 predominantemente procedimental () teórico-prática ()
 outro tipo: _____
- 3º Analisar a disciplina que leciona quanto a:
- justificativa e pertinência no quadro teórico-prático global do curso e no momento em que se encontra inserida (introdutória, de fundamentos ou de aprofundamentos);
 - finalidade da disciplina (introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, predominantemente conceitual, procedimental e/ou atitudinal);
 - objetivos e sua relação com o projeto político-pedagógico do curso e com o perfil profissiográfico etc.;
 - área que poderia passar a integrar, conforme o Plano Político-Pedagógico (PPP) do curso.

Em cada disciplina, considerar: lógica da disciplina, processo de maturação, experiência e interesse dos alunos, objetivos do curso e da própria disciplina, condições materiais, número de alunos, carga horária, meios e recursos.

ANEXO II

ANÁLISE DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

O objetivo desta atividade é efetivar uma análise do conteúdo científico, que será trabalhado como conteúdo de ensino, com base em alguns elementos:

- 1ª Organize todos os tópicos de conteúdos, registrando as unidades pretendidas no semestre ou ano em seus tópicos e subtópicos, colocando cada item em uma linha.
 - Marcar com um "E" os tópicos essenciais (leis, princípios, conceitos básicos, relações e nexos determinantes pretendidos como foco para aquele momento do curso), visando efetivar o perfil profissiográfico assumido no PPP.
 - Marcar com um "C" os tópicos complementares.
- 2ª Com base nos elementos definidos como essenciais para o módulo, área ou fase, categorizá-los quanto a serem, para aquele momento do curso em análise:
 - Introdutórios (marcar com um "I");
 - De fundamentos (marcar com um "F");
 - De aprofundamentos (marcar com um "A");
 - Cognitivo conceitual, factual (predominantemente: marcar com um "CC" ou um "CF");
 - Procedimental (predominantemente: marcar com um "P");
 - Atitudinal (predominantemente: marcar com um "A").
- 3ª Em seguida propõe-se construir um mapa conceitual norteador dos elementos identificados como essenciais, distribuindo-os num espaço plano, e traçando entre eles linhas conforme as relações que efetivamente tenham uns com os outros.
 - Os elementos que recebem mais linhas de ligação são os essenciais para aquele módulo, área ou componente curricular, naquele momento do curso.
 - Revisar elementos inicialmente analisados como essenciais que não tenham sido ligados com quaisquer outros tópicos de conteúdo. Eles devem permanecer nesse mapa conceitual?
 - Os elementos que receberam mais ligações indicarão tópicos dos quais poderão derivar os eixos integralivos, internos ao módulo, área ou componente curricular.
 - Utilize esses elementos para a construção do programa de aprendizagem que organizaremos a seguir.

ANEXO III

ROTEIRO PARA PROGRAMA DE APRENDIZAGEM

CURSO DE:

1.0 Dados de identificação:

Temos sugerido manter os dados de identificação das antigas disciplinas, no caso de o projeto pedagógico ainda estar em fase de implantação, principalmente no que se refere aos elementos de centro de processamento de dados, visando facilitar o registro de documentação escolar do aluno.

1.1: NOME (disciplina ou programa)

1.2: CÓDIGO DAS ANTIGAS DISCIPLINAS

1.3: PERÍODO LETIVO

1.4: NÚMERO DE AULAS/SEMANAL/TOTAL

1.5: PROFESSORES:

2.0 EMENTÁRIO:

1.5.1: DAS ANTIGAS DISCIPLINAS

1.5.2: DO MÓDULO/PROGRAMA

O programa de aprendizagem é composto pelas disciplinas integradoras da área, do módulo, ou componentes, conforme organização da matriz curricular definida pelo projeto pedagógico do curso. Podem-se manter no item as ementas das antigas disciplinas, para fins de transferência ou outra questão de documentação do estudante.

3.0 OBJETIVO GERAL DO MÓDULO

Associado ao eixo, ao momento do currículo, aos módulos anteriores e posteriores; deve abranger os aspectos cognitivos, procedimentais e afetivos, e contemplar tanto a ação docente em parceria com a ação discente, como o momento do curso.

4.0 IMPORTÂNCIA DESSE PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFISSIONAL, NESTE MOMENTO DO CURSO

Justificar a importância da inclusão do programa no curso. A pergunta foco é: qual a contribuição que a área, módulo ou componente trará, neste momento do curso, ao estudante, para facilitar a construção do perfil profissiográfico pretendido?